

**As competências textuais dos alunos do Ensino Superior em Moçambique: o
contributo do interacionismo sócio-discursivo para a melhoria das produções
textuais na UEM**

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
Precilda Carolinda Nhate Sitole

Setembro de 2016



Financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica de Ana Isabel Madeira e coorientação de Matilde Gonçalves.

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, de de

DEDICATÓRIA

Ao Thompson, meu marido
À Noorah e à Kaaren, minhas filhas

AGRADECIMENTOS

O meu reconhecimento vai antes de mais à Deus por todas as oportunidades que colocou na minha vida.

À minha orientadora Ana Isabel Madeira que conduziu o Seminário de Educação Comparada, no qual interessei-me pela forma como abordou a questão da educação em vários países do mundo, em particular os da África. De forma igual, a minha gratidão estende-se para à minha orientadora Matilde Gonçalves, Professora que dirigiu o Seminário de Teoria de Texto, aquando da minha formação, de onde despontou a iniciativa do tema desta dissertação.

Aos meus Professores do Mestrado em Ciências da Educação da FCSH.

Aos meus pais João Nhate e Elisa João Matavele devo muito, pela educação, pelo amor e pelo encorajamento e aos meus tios Daniel e Hortência. Levo-vos sempre no meu coração como um modelo para minha vida.

À UEM pela aposta na formação dos seus quadros, especialmente à Faculdade de Educação e ao CDA sector do meu trabalho.

Ao Alfredo Gomes, um colega muito especial, pela forma como sempre trabalhou comigo e pelos ensinamentos que me concedeu no decurso do meu trabalho em Moçambique.

Aos meus irmãos Inocência, Alcinda, Sheila, Lourena, Dário, Cuamba, Duarte e Vitória, por tudo.

À Mariza, minha colega de Teoria de Texto, que tanto debateu comigo e me incentivou a trilhar este caminho e a todos os meus colegas do curso, Zezé, Fineza e Lucília.

À igreja Celebração Maputo e ao grupo Chanana pelo incentivo.

À Fundação Calouste Gulbenkian que financiou os meus estudos aqui em Portugal.

À minha família devo um agradecimento muito precioso, por todos os momentos que esteve comigo, especialmente ao marido Thompson que viveu cada momento deste trabalho. O meu agradecimento vai redobrado para as minhas filhas Noorah e Kaaren, por terem sido as mais sacrificadas no decorrer da elaboração deste trabalho.

**As competências textuais dos alunos do Ensino Superior em Moçambique: o contributo
do interacionismo sócio-discursivo para a melhoria das produções textuais na UEM**

Precilda Carolinda Nhate Sitole

RESUMO

O tema que deu origem a esta dissertação “As competências textuais dos alunos do Ensino Superior (ES) em Moçambique: o contributo do interacionismo sócio-discursivo para a melhoria das produções textuais na UEM” resultou numa fusão entre a componente da Educação e da Teoria de Texto e pretende compreender de que modo podem ser melhoradas as competências textuais dos estudantes do ES tendo em conta as condições históricas da formação do sistema de ensino em Moçambique. Por se tratar de um trabalho que segue uma linha de pesquisa educacional sócio-histórica e uma perspetiva comparada, o seu objeto baseia-se nas seguintes questões: Como está organizado o sistema de ensino de massas em Moçambique? Como é que se estruturou a oferta do nível superior desde o período colonial até a atualidade em Moçambique? Qual é a importância dos organismos internacionais na estruturação da oferta de ES, politécnico e universitário em Moçambique? De que forma se encontra integrado o sistema de ES moçambicano na África subsaariana? Até que ponto o processo histórico de transição interferiu nas aprendizagens dos alunos? Quais são os problemas que afetam o nível superior moçambicano relacionados às aprendizagens? Em que estado se encontra o nível das produções textuais dos estudantes do ES? Como é que o ISD, corrente epistemológica, poderá contribuir para o estado atual das produções textuais na Universidade Eduardo Mondlane? Para dar respostas a estas questões, recorreu-se a uma investigação de carácter qualitativo baseada nas técnicas de análise e interpretação de documentos, observação baseada numa coleta de dados direta, baseada nas técnicas de entrevista e na realização de um inquérito. Neste âmbito, procura-se através das abordagens sócio históricas e da educação comparada estudar o processo de desenvolvimento do ensino em Moçambique com enfoque especial no ES. Procura-se, também, a nível das aprendizagens, demonstrar a problemática das produções textuais dos alunos. Por conseguinte, sugere-se o interacionismo sócio-discursivo (doravante ISD), uma corrente epistemológica que defende que os textos espelham as práticas sociais e permitem, também, desenvolver a capacidade de linguagem dos alunos tendo em conta o contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, competências textuais, interacionismo sócio-discursivo (ISD).

ABSTRACT

The issue that gave rise to this thesis "The textual skills of students in higher education in Mozambique: the contribution of interacionismo sóciodiscursivo (ISD) to improve the textual productions in UEM" result from a merger between Education component and Text Theory. It aims to understand how textual skills of students in higher education can be improved, taking into account the historical conditions of formation of the higher education system in Mozambique. Because it is a research on educational matter that follows a socio-historical line and comparative perspective, its object is based on the following questions: (i) How the mass education system is organized in Mozambique? (ii) How the higher education supply behaved from the colonial period to the present in Mozambique? (iii) What has been the role of international organizations in education supply relative to higher education (polytechnic and university) in Mozambique? (iv) How Mozambican higher education system is integrated into Africa sub-Saharan? (v) How the transition historical process interfered with student learning? (vi) What are the problems that affect the Mozambican higher education related to learning? (vii) what is the textual production level of higher education students? (viii) How does the ISD, as epistemological chain, may contribute to the current state of textual production in Eduardo Mondlane University? To give answers to these questions, we used a qualitative nature of research based on documents analysis and interpretation techniques, observation based on direct data collection, based on interview techniques and conducting survey. Within this framework, through the socio historical approaches and comparative education, seeks to study the education development process in Mozambique with special focus on higher education. Also seeks on learning, to demonstrate the problematic of student's textual productions. Therefore, it is suggested the ISD, an epistemological chain that argues that texts reflect the social practices and allow also develop students' language ability taking into account the social context.

KEYWORDS: higher education, textual skills, interacionismo sóciodiscursivo (ISD)

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
PALAVRAS-CHAVE	vi
ABSTRACT	vii
KEYWORDS	vii
ÍNDICE	viii
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xi
I. INTRODUÇÃO	1
1. Objeto	2
2. Problemática e questão de partida	3
3. Justificação do trabalho	5
4. Objetivos.....	5
5. Obstáculos e limites do trabalho	6
II. CAPÍTULO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	8
1. O Campo da Educação Comparada e as abordagens	8
A. Abordagens sócio-históricas	10
B. Abordagens do Sistema Mundial	11
C. Escola de Massas	11
2. A Corrente do interacionismo sóciodiscursivo	12
A. Competência textual	14
B. Alguns aspetos à volta do conceito de texto na perspetiva interacionista	14
C. Géneros de textos e tipos de discursos na perspetiva interacionista	15
3. Metodologia.....	17
3.1. Análise documental	17
3.2. Observação por entrevista e inquéritos	18
III. CAPÍTULO: REVISÃO DA LITERATURA.....	20
1. Síntese da história da educação colonial em Moçambique – ensino - básico secundário e superior (escolarização).....	20
1.1. Estado Novo	23
1.2. O contexto da emergência do Ensino Superior na África Pós-colonial – Moçambique	28
2. Organização do sistema educativo.....	29
2.1. Organização do Ensino Superior	31
3. Educação na cooperação internacional	32

4.	O Ensino Superior no contexto de África Subsaariana e o papel das organizações internacionais: a ONU, a UNESCO, o BANCO MUNDIAL e as ONGD'S	34
5.	Os problemas que afetam o Ensino Superior em Moçambique	39
a)	Expansão e acesso.....	39
b)	Massificação vs. Qualidade	41
c)	Mercantilização	43
6.	A Emergência da UEM- História da Instituição	44
IV.	CAPÍTULO: PROTOCOLO ALTERNATIVO PARA MELHORAMENTO DAS COMPETÊNCIAS TEXTUAIS	48
1.	As condições de construção do conhecimento humano na perspetiva do interacionista	51
2.	Plano de organização textual- sequência textual.....	53
3.	As competências textuais dos alunos do Ensino Superior	54
V.	CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	58
1.	Classifica o nível de compreensão e produção escrita pelos estudantes do Ensino Superior da UEM.....	58
2.	Quais são os níveis que precisam ser melhorados?.....	59
3.	Qual é a diferença entre um texto e um discurso?	61
4.	Qual é a diferença entre o discurso político e o texto argumentativo?.....	62
5.	Atente aos textos abaixo apresentados.....	64
a)	Como é que classificaria cada um destes textos?.....	64
b)	Qual é o texto que se interpreta com mais facilidade?.....	66
c)	Que informações nos permitem interpretar cada um dos textos?.....	67
6.	Análise dos resultados	67
7.	Análise dos textos apresentados no inquérito	68
i.	Género anúncio publicitário.....	68
ii.	Análise textual- do género anúncio publicitário	68
iii.	Género Publicitário	70
iv.	Género- cartão bancário.....	71
v.	Género rótulo de uma garrafa de vinho	72
VI.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	BIBLIOGRAFIA.....	77
	ANEXOS.....	1
	APÊNDICE	2

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1. Mapa das comunidades discursivas</i>	<i>10</i>
<i>Figura 2. Competência textual</i>	<i>16</i>
<i>Figura 3. Evolução do sistema nacional de educação (1975-2008)</i>	<i>30</i>
<i>Figura 4. Funcionamento dos sistemas educativos a nível mundial, Azevedo, p.105</i>	<i>35</i>
<i>Figura 5. Taxa de participação no ensino superior.</i>	<i>38</i>
<i>Figura 6. Matriculados por faculdade/Regime de estudos na UP- sede.</i>	<i>40</i>
<i>Figura 7. Dados estatísticos da distribuição do ensino superior em Moçambique-2010- MINED</i>	<i>42</i>
<i>Figura 8. Crescimento do ensino superior em Moçambique de 1999-2000 (CAC-UEM 2010,p.3).....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 9. Crescimento da população universitária, PEES (2010).....</i>	<i>45</i>
<i>Figura 10. Evolução da população estudantil na UEM.....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 11. Graduados por faculdade.</i>	<i>46</i>
<i>Figura 12. Comparação de por unidades publicações por académico permanente. Fonte: Bailey, Cloete and Pillay, P.59.....</i>	<i>47</i>
<i>Figura 13. Modelo de arquitetura textual de proposto por Bronckart (1997, P.120-133)</i>	<i>52</i>
<i>Figura 14. Plano de organização textual de Adam retirado de sousa (2012).....</i>	<i>53</i>
<i>Figura 15. Nível de compreensão e de produção escrita</i>	<i>59</i>
<i>Figura 16. Os níveis a serem melhorados</i>	<i>61</i>
<i>Figura 17. Níveis de interpretação dos textos</i>	<i>66</i>
<i>Figura 18. Esquema de organização textual</i>	<i>73</i>

LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1. Género dos alunos inqueridos.....</i>	<i>19</i>
<i>Tabela 2. Alunos africanos em Moçambique. Fonte: Gómez (1999,p.65)</i>	<i>24</i>
<i>Tabela 3. Alunos matriculados nas escolas das colónias africanas (1956- 1970).....</i>	<i>25</i>
<i>Tabela 4. Organização nacional dos subsistemas de educação</i>	<i>31</i>
<i>Tabela 6. Ajuda externa per capita de Moçambique e países vizinhos.</i>	<i>32</i>
<i>Tabela 7. Evolução da APD total em moçambique.</i>	<i>34</i>
<i>Tabela 8.Gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades</i>	<i>50</i>
<i>Tabela 9. Classificação dos textos pelos alunos</i>	<i>65</i>
<i>Tabela 10. Resumo do contexto de produção</i>	<i>69</i>

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACIPOL -Academia de Ciências Policiais

AM -Academia Militar Samora Machel

ANC-Congresso Nacional Africano

ES- Ensino Superior

ESCN- Escola Superior de Ciências Náuticas em Maputo

ECA -Escola de Comunicação e Artes

ESCMC -Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras

ESEG- Escola Superior de Economia e Gestão

ESNC -Escola Superior de Ciências Náuticas

ESHTI -Escola Superior de Hotelaria e Turismo de Inhambane

ESUDER- Escola Superior de Desenvolvimento Rural

FRELIMO-Frente de Libertação de Moçambique

FMI-Fundo Monetário Internacional

FCSH- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Nova de Lisboa

GIU-Gabinete de Instalações Universitárias

ISD- Interacionismo Sóciodiscursivo

ISPU- Instituto superior Politécnico Universitário

ISCTEM- Instituto Superior de Ciências e Tecnologia

ISM- Ensino Superior em Moçambique

ISCISA- Instituto Superior de Ciências da Saúde

ISPG- Instituto Superior Politécnico de Gaza

ISPT- Instituto Superior Politécnico de Tete

ISPM- Instituto Superior Politécnico de Tete

ISAP-Instituto Superior de Administração Pública

ISCAM-Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique

ISC-Instituto Superior Cristão

ISDB- Instituto Superior Dom Bosco

ISSET- Instituto Superior de Educação e Tecnologia

ISUTC- Instituto Superior de Tecnologia e Comunicação

ISRI- Instituto Superior de Relações Internacionais

ISAP- Instituto Superior de Administração Pública

INE- Instituto Nacional De Estatística
MINED-Ministério da Educação
MEC-Ministério de Educação e Cultura
OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
ONGD- Organizações Não Governamentais
ONU-Organização das Nações Unidas
OGE- Orçamento Geral do Estado
PEES- Plano Estratégico de Ensino Superior
SNE- Sistema Nacional de Educação
UEM- Universidade Eduardo Mondlane
UP- Universidade Pedagógica
UCM-Universidade Católica
UNU- Organização das Nações Unidas
UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância
UDM- Universidade Técnica de Moçambique
USTM -Universidade São Tomas de Moçambique
UMBB-Universidade Mussa Bin Bique
UJP- Universidade Jean Piaget de Moçambique
Uni Lúrio-Universidade de Lúrio

I. INTRODUÇÃO

Ignorar o contexto é o suficiente para afirmar iguais coisas desiguais, e desiguais as coisas iguais. (Bordieu & Passeron, 1977,p.29)

O trecho acima citado abre um espaço de reflexão sobre o sistema educativo moçambicano, no tempo e no espaço, e sobre o modo como o conhecimento educacional é selecionado, organizado e transmitido de geração em geração. Concomitantemente, questiona a forma como esse conhecimento estabelece relações simbólicas/sociais e até que ponto chega a estruturar a experiência do indivíduo na escola. Desta maneira, poderá repensar-se na grande demanda de busca de modelos escolares do estrangeiro, pouco afastados da realidade africana. A escola moçambicana precisa de atribuir valor e sentido a todo o conhecimento construído a partir das realizações simbólicas e representações semióticas na comunidade, bem como procurar meios de divulgar universalmente através da investigação científica.

À luz das abordagens sócio-históricas e do sistema mundial, debate-se aqui a problemática das aprendizagens no contexto do ES, desde a sua génese até atualidade. No entanto, para se avançar com o debate, escolheu-se a problemática das competências textuais dos alunos do ensino ES, devido às queixas apresentadas pelos docentes, relativas aos erros gramaticais/linguísticos e a qualidade textual, numa altura em que a produção escrita e científica nas universidades moçambicanas está minorada.

Importa referir que diversos fenómenos como os da diversidade linguística (plurilinguismo); a insuficiente cultura de leitura e escrita, influenciada pela tradição oral dos povos africanos; o despreparo linguístico dos alunos do ES desde as classes anteriores; a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda; a massificação e o crescimento fragmentado do ES, entre outros fatores, respondem à problemática das aprendizagens e das produções textuais. Todavia, a nossa tarefa é encontrar meios que possam fazer face à melhoria das competências textuais, tomando em consideração o contexto moçambicano. Os sociólogos moçambicanos como Brito (2010) e (Dias (2012) reforçam a necessidade de se potencializar o conhecimento na sociedade através do aumento da capacidade de compreensão e reflexão dos cidadãos, do reforço dos valores de cidadania, e da criação de uma cultura que promova a competência e a utilização do saber para o bem da sociedade. Defendem, ainda, a necessidade de saber articular os saberes universais aos particulares e locais que se adaptam às condições regionais para que possam ser interpretados numa matriz civilizacional universal. Entretanto, o país precisa de adaptar os conhecimentos locais e regionais numa

plataforma universalmente aceite e divulgá-los cientificamente. Neste âmbito, propomos o ISD para o ensino dos textos por se tratar de uma corrente que considera as práticas sociais presentes nos textos, para o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo.

No que tange à organização textual, o trabalho comporta quatro capítulos: o primeiro capítulo apresenta e explica os conceitos fundamentais do trabalho e a metodologia usada para a elaboração; o segundo capítulo, o enquadramento teórico, a partir de uma visão sócio-histórica e comparada analisa o desenvolvimento do sistema educativo moçambicano, sobretudo o ES, por conseguinte, analisa a problemática relacionada às aprendizagens, neste caso a das produções textuais, abordando a importância do ISD para o melhoramento das competências textuais; no terceiro capítulo desenvolve-se a corrente do ISD e as suas possíveis aplicações no ES em Moçambique e; no último capítulo (quarto) apresentam-se os resultados obtidos e a análise dos mesmos.

1. Objeto

O tema que deu origem a esta dissertação “As competências textuais dos alunos do ES em Moçambique: o contributo do interacionismo sóciodiscursivo para a melhoria das produções textuais na UEM” surge através da fusão entre o ramo da Educação e da Teoria de Texto, e engloba discussões sobre o processo de desenvolvimento da educação em Moçambique a partir duma visão sócio-histórica e comparada.

Tendo em conta os pressupostos históricos da evolução do sistema de ES em Moçambique, abre-se um espaço para a compreensão do nível das competências textuais dos alunos do ES em Moçambique, apontados pelos professores como um dos maiores dilemas no processo de ensino e aprendizagem. Assim procuramos trazer nesta dissertação, reflexões sobre as competências textuais, e apresentar o ISD como um caminho que pode ser percorrido para atender a esta problemática.

O ISD é uma corrente epistemológica que vem ganhando espaço em alguns países como Brasil, Suíça e Portugal, estando já em vigor nos currículos, nos programas de ensino, nos manuais escolares e nos vários domínios de linguística (expressão escrita, práticas textuais, comunicação, etc.). Para além disso, importa frisar que como uma corrente da Ciência do Homem, baseada na psicologia de desenvolvimento de Piaget, na abordagem *sócio histórica* cultural herdada de Vigotsky e no interacionismo social, o ISD é uma corrente que se importa com todas as componentes de conhecimento (social, psicológica, filosófica etc.), contestando a divisão das mesmas.

Relativamente ao estudo dos textos, o ISD valoriza as práticas sociais representadas neles como instrumentos principais para o desenvolvimento do homem, no agir e na própria identidade.

Para encontrar um espaço para o ISD, procuramos entender, antes de mais, o processo de organização do sistema de educação de massas em Moçambique, o lugar do ES moçambicano a nível internacional e os problemas que o afetam, focalizando-nos em questões relacionadas às aprendizagens, especificamente nas produções textuais dos alunos.

2. Problemática e questão de partida

A problemática das aprendizagens no sistema educativo moçambicano, sobretudo o ES, pode ser explicada à margem do processo histórico-cultural de transição e transversalmente de diversas formas a saber: (i) diversidade linguística (plurilinguismo) e a aprendizagem da língua portuguesa como língua segunda; (ii) cultura acústica de letramento, ou seja, o processo de passagem pela escola culturalmente oral; (iii) baixo capital cultural (iv) massificação e crescimento fragmentado do ES, entre outros fatores de matriz económica, como a falta de infraestrutura, falta de pessoal docente (licenciado dando aulas de licenciatura), falta de condições económicas básicas que permitam aprendizagem.

É notório que um dos problemas que subjaz no ES em Moçambique é a falta de competências dos alunos em matérias sobre as produções textuais (orais e escritos) o que de certa forma influencia as suas competências linguísticas, analíticas e de produção de textos.

Os alunos do ES em Moçambique confrontam-se no seu dia-a-dia com diversos géneros textuais sem ao menos se dar conta das diferentes funções comunicativas e das práticas sociais e culturais que evidenciam. A noção de género textual ainda não é concebida na vertente do ISD nas instituições de ensino Moçambicano, por isso o texto ainda continua sendo entendido como conjunto de sequências frásicas que formam um determinado sentido, isto é, um objeto puramente linguístico. Além disso os textos ainda são formados na base de tipologias, conforme se pode observar nesta citação: “O Programa de língua portuguesa é baseado numa tipologia de textos, nomeadamente: Textos Normativos; Textos Administrativos; Textos Jornalísticos; Textos Multiusos; Textos Literários; Textos de Pesquisa e Organização de Dados” (INDE/MINED, 2010 p.8). Há ainda muito por refletir e por melhorar nos planos curriculares e nos programas de ensino em Moçambique. Pois, se continuar a conceber os textos desta forma será difícil perceber que “as representações são organizadas e semiotizadas, dando lugar à atividade de linguagem, e estas se organizam em discursos ou textos, que não estão soltos, organizam-se, consequentemente, em géneros”

(Goularte, 2005, p.5). Neste sentido, os textos podem ser vistos, para além da vertente clássica, na vertente do ISD, centrando-se nas práticas sociais, abandonando a noção de “tipos” dando lugar a noção de “género textual” e “tipos de discursos”.

Nesta ótica, defendemos que o ISD é uma corrente com um papel importante no desenvolvimento da linguagem do estudante ao tomar em consideração o contexto em que o estudante se encontra. Noutra perspetiva, defendemos que as operações de linguagem feitas na análise de textos e géneros podem permitir, também, que o estudante ganhe mais sensibilidade com a linguagem.

Olhando para esta problemática, propomos a implementação do ISD no ensino em Moçambique, como uma estratégia para melhorar a compreensão e a produção de textos no ES. Para isso, teremos que descobrir *de que maneira o ISD pode contribuir para a melhoria das competências textuais dos alunos do Ensino Superior em Moçambique?*

Não podemos deixar de colocar sobre a mesa uma série de questões que estão a volta das competências dos estudantes de ES, relacionadas com a estrutura do sistema de ensino de massas em Moçambique no âmbito da sua história recente:

1. Como está organizado o sistema de ensino de massas em Moçambique?
2. Como se estruturou ou está estruturada a oferta do nível superior desde o período colonial até a atualidade em Moçambique?
3. Qual a importância dos organismos internacionais na estruturação da oferta de ES (politécnico e universitário) em Moçambique?
4. De que forma se encontra integrado o sistema de ES moçambicano a nível da África subsaariana?
5. Até que ponto o processo histórico de transição (colônia até pós-colonial) interfere nas aprendizagens dos alunos?
6. Quais são os problemas que afetam o nível superior moçambicano relacionados com as aprendizagens?
7. Em que estado se encontra o nível das produções textuais dos estudantes do ES?
8. Qual é a importância do ISD para o ensino dos textos?
9. Como é que o ISD poderá contribuir para o estado atual das produções textuais na UEM?

Estas questões são pertinentes para a elaboração e organização do quadro teórico e para estabelecer uma relação sólida entre a componente de Educação e da Teoria do Texto.

3. Justificação do trabalho

A partir das abordagens sócio históricas e da educação comparada, procuramos estudar o processo de desenvolvimento de ensino em Moçambique, com enfoque especial no ES e nos problemas mais marcantes causados pelo crescimento exponencial e mercantilização, entre outros fatores. Procuramos também destacar a problemática das produções textuais que tem como causa o despreparo linguístico dos alunos e as metodologias de ensino usadas para o ensino da língua portuguesa.

A preocupação em elaborar um trabalho desta natureza surge da experiência da autora como assistente estagiária na UEM (Universidade Eduardo Mondlane) e sobretudo dos trabalhos desenvolvidos no CDA (Centro de Desenvolvimento Académico) na componente de apoio académico aos estudantes. Durante o período de trabalho a autora sentiu a necessidade de desenvolver vários projetos de escrita académica para apoiar aos estudantes. Este tema veio a calhar, visto que se relaciona com a natureza de atividade que a autora desenvolve e responde a um dos grandes dilemas enfrentados na educação superior em Moçambique, que é a problemática das produções textuais.

Os alunos da Universidade Eduardo Mondlane apresentam uma série de dificuldades de escrita de textos (trabalhos científicos, monografia, teses/ dissertações) que são próprias da dinâmica da língua viva, num contexto plurilingue.

Portanto, estamos cientes de que esta dissertação é mais um contributo científico para o melhoramento das competências textuais dos alunos do ES, dado que introduz uma corrente epistemológica e metodológica, o ISD, para o estudo dos textos e géneros textuais no contexto social.

Este trabalho também é importante para a Educação, visto que procura relacionar as competências dos alunos com factos não estritamente pedagógicos no contexto das aprendizagens, isto é, relacionar com factos históricos e culturais de espessura temporal mais longa.

4. Objetivos

Considerando que o objetivo central desta dissertação consiste em compreender de que modo podem ser melhoradas as competências textuais dos estudantes do ES, tendo em conta as condições históricas da formação do sistema de ES, pretendemos ainda:

1. Analisar a organização do sistema de ensino em massas em Moçambique desde o nível básico até ao superior numa perspetiva histórica e comparada;
2. Compreender o processo da estruturação da oferta a nível superior em Moçambique, na atualidade, através de uma análise histórica desde o período colonial;
3. Compreender a importância dos organismos internacionais na organização da oferta de ES, politécnico e universitário;
4. Analisar a integração do sistema de ES moçambicano no âmbito das tendências de organização deste nível de ensino em África;
5. Analisar os principais problemas subjacentes relacionados às aprendizagens do nível superior universitário;
6. Verificar em que estado se encontra o nível das competências textuais no ES em Moçambique, especialmente na UEM;
7. Analisar as competências textuais dos estudantes do ES e na UEM;
8. Demonstrar a importância do ISD para o ensino dos textos;
9. Demonstrar o impacto da corrente do ISD para a melhoria das produções textuais.

5. Obstáculos e limites do trabalho

Importa salientar antes de mais, que uma das principais dificuldades enfrentadas em todo o processo de desenvolvimento da tese, durante o processo da escolha do problema, análise documental, construção do enquadramento teórico, foi de estabelecer uma ligação conjunta entre as componentes da Teoria de Texto e da Educação Comparada. Não foi fácil estabelecer um ponto de união entre as duas áreas que *a priori* parecem desligadas, quando na verdade possuem relações estreitas.

Também foi um grande desafio encontrar uma amostra significativa para validar de forma mais científica o trabalho, não foi fácil encontrar um horário livre para aplicar os inquéritos, pois quase todos os horários estavam preenchidos e os professores tinham uma meta por cumprir. A aplicação dos inquéritos precisou de uma negociação com as direções das faculdades e com os docentes de Técnicas de Expressão e Escrita Académica.

Ao longo do estudo exploratório, que foi feito com 6 (seis) estudantes e 2 (dois) docentes, resolveu-se, no entanto, reformular uma questão que não estava muito clara para os estudantes. E aproveitou-se na mesma altura, retificar e adequá-la ao nível dos alunos.

Os problemas que surgiram no processo de formulação do inquérito foram de elaboração de um inquérito bastante claro e sobretudo adequado ao nível linguístico dos estudantes participantes e, conseqüente, revisão do inquérito depois de ter efetuado o estudo exploratório; e também foi difícil elaborar um inquérito, por se tratar de um tema (ISD) completamente desconhecido pelos estudantes e pelos docentes.

Ao longo da aplicação do inquérito foram encontrados problemas no esclarecimento das dúvidas por parte dos alunos participantes; e de entrega do inquérito preenchido fora do prazo.

Depois da entrega também foram verificados problemas de respostas que não correspondiam exatamente às perguntas efetuadas e de algumas perguntas que ficaram incompletas.

II. CAPÍTULO: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Tratando-se de um trabalho que faz o cruzamento entre e as componentes de Educação Comparada e de Teoria de Texto, neste capítulo cabe-nos apresentar e explicar os conceitos fundamentais que nortearam a nossa argumentação. Para o efeito, partiremos da Educação Comparada, das perspetivas sócio-históricas e do sistema mundial que são importantes para a análise dos vários sistemas educativos, e mais adiante apresentaremos a corrente do ISD, o tema central desta dissertação.

Cabe-nos, antes de iniciar a apresentação dos conceitos, justificar o motivo da escolha do quadro teórico da Educação Comparada para consubstanciar a temática do ISD.

Quando decidimos analisar a problemática das competências textuais em Moçambique, verificamos que a problemática das aprendizagens no ES está de certa forma relacionada aos diversos fatores sócio-históricos e políticos de transformação da educação. Daí, procuramos um quadro teórico que nos permitisse compreender: a organização do sistema educativo de massas em Moçambique e a oferta do nível superior; a integração do sistema de ES moçambicano a nível regional; a interferência do processo histórico nas aprendizagens dos alunos; e os problemas que afetam o nível superior relacionados às aprendizagens. As abordagens sócio-históricas e do sistema mundial, foram úteis para compreender os problemas que afetam a educação superior desde o passado numa perspetiva comparada.

Portanto, o trabalho comparado foi muito útil, nesta dissertação, para perceber o processo da evolução de ES em Moçambique, no tempo e espaço, numa dimensão mais internacional que nos permitiu descobrir, descrever e interpretar os problemas que afetam o nosso sistema educativo, sendo um deles o das competências textuais, e avançar com uma proposta, o ISD, para o melhoramento das produções textuais, buscando sempre que possível referenciais de sistemas onde esta corrente foi aplicada com sucesso.

1. O Campo da Educação Comparada e as abordagens

O campo de educação comparada é resultado de um processo de estruturação histórica.

O termo educação comparada está ligado ao francês Marc-Antoine Jullien de Paris que, em 1817, com a obra “Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée” (Madeira, 2009, p.5) propôs uma agenda de investigação e um esboço de organismos internacionais que ainda hoje são de atualidade para o estudo comparado. Em contrapartida assistiu-se ao desenvolvimento das missões no estrangeiro com o objetivo de produzir relatórios que forneciam informações para as reformas educativas. Nesta altura, o trabalho

comparativo tinha uma finalidade de “apoiar os governos e administrações nacionais com informações destinadas à organização dos sistemas educativos” (Madeira, 2009,p.5). A educação comparada era destinada para a busca de melhor modelo de educação, adequado ao projeto político de cada Estado. Portanto, as experiências de uns países subsidiavam os outros sistemas de educação para solucionar os seus problemas.

Esta disciplina começou a despontar interesse devido à existência de problemas educativos comuns aos diversos países; à crise do Estado-Nação e à consolidação de novos espaços de identidade cultural; à internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica (Madeira 2009; Nóvoa, 2009; Ferreira, 2009).

O período após a Segunda Guerra Mundial foi rico para a construção do campo da educação comparada, pois projetou um discurso político sobre a educação ao nível internacional. A internacionalização da educação sagrou-se em 1950 com a explosão escolar, o prolongamento da escolaridade e a expansão das organizações internacionais como a (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial. A definição da disciplina pelo método motivou a sua crise, devendo ser redefinida a partir dos seguintes aspetos: ideologia e progresso, conceito de ciência, ideia de estado-nação e a definição de um método comparativo (Nóvoa, 2009, p.24).

Pode se inferir, com tudo, que a evolução do campo de educação passou primeiro por empréstimo de experiências relatadas pelos viajantes, seguiu para análise explicativa e histórica dos sistemas de ensino até chegar ao verdadeiro método comparativo com base em elementos teóricos das ciências sociais, fazendo crítica aos sistemas educacionais de modo a garantir o seu melhoramento.

A educação comparada quando se solidificou buscava explicações realísticas dos vários sistemas de educação, fazendo um estudo profundo sobre os mesmos. Nestas fases, construíram-se muitas teorias críticas sobre os vários sistemas de educação no mundo, tendo como foco principal o *método comparativo*, veja-se o seguinte Mapa.

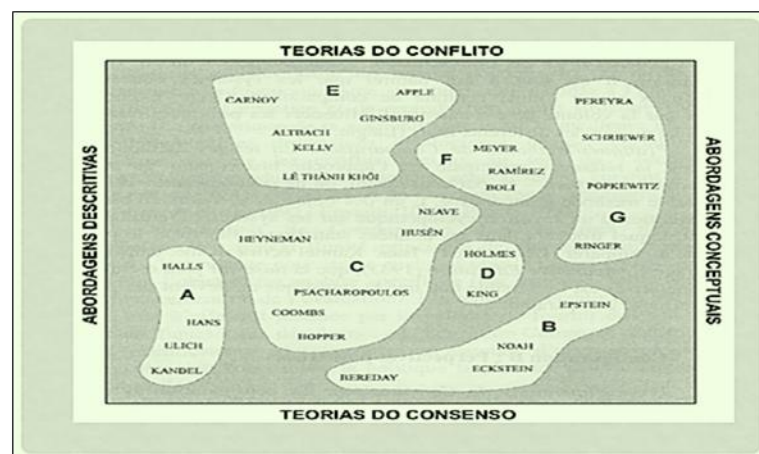


FIGURA 1. MAPA DAS COMUNIDADES DISCURSIVAS

Este mapa obedece à uma dimensão horizontal que compõe as teorias e à outra dimensão vertical que compõe as abordagens. “A partir desse modelo o autor estabeleceu sete configurações que congregam as mais diversas perspectivas no campo da educação comparada: historicistas, positivistas, modernização, resolução de problemas, críticas, sistema mundial e sócio-histórica” (Nóvoa, 2009).

Neste âmbito, a presente dissertação focalizar-se-á nas teorias de conflito e nas abordagens conceptuais que congregam as **perspetivas do sistema mundial e sócio históricas** de que fazem parte autores como John Meyer, Francisco Ramírez, John Boli, Miguel Pereyra, Juergen Schriewer, Thomas Popkewitz e António Nóvoa.

A. Abordagens sócio-históricas

Propõem uma reformulação no campo da comparação, através da passagem da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos. Esta abordagem procura, por um lado dotar o trabalho comparativo de maior espessura histórica e, por outro lado, interrogar os pressupostos epistemológicos da modernidade. Entretanto, “a realidade já não é concebida de maneira objetiva, concreta e palpável, daí a necessidade de compreender a sua natureza subjetiva e o sentido que lhe é atribuído pelos diferentes autores” (Nóvoa 2009, p.49).

As abordagens sócio-históricas assentam numa reconciliação entre a história e a comparação (Ferreira, 2009), elas “articulam conceptualmente, a comparação de larga escala, de amplitude transnacional, com configurações socioculturais específicas” (Madeira, 2009, 2011). Elas contribuem para esclarecer e articular a comparação em termos de conceção, mas na base de uma visão histórica do conhecimento: os fenômenos educativos, as práticas discursivas que lhes dão sentido são encarados como um saber particular que, historicamente formado, legitimam a conceção do mundo (Nóvoa, 2009).

Sintetizando, as abordagens sócio-históricas vão sobretudo centrar-se nas apropriações, adaptações, nas diferenças do modelo obrigatória da Escola de Massas, enquanto as abordagens do sistema mundial dão uma visão geral útil para perceber um processo global de difusão da escola de massas. Neste estudo mobilizaremos esta perspectiva no sentido de compreender os problemas que afetam a educação moçambicana no presente tendo em conta a sua génese e todo o processo de transformação da educação até a implantação da escola de massas.

B. Abordagens do Sistema Mundial

As perspectivas do sistema mundial defendem que “a educação não é uma instituição nacional mas antes uma componente racionalizada de uma tecnologia mundial de progresso e modernização” (Ramírez & Robinson, 1979; Ramírez & Boli, 1987). Nóvoa (2000, p.128) apresenta sistematicamente as premissas das abordagens do sistema mundial:

A educação é um fenómeno mundial, exatamente do mesmo modo que a ciência, a tecnologia, a teoria política, o desenvolvimento económico e muitos outros fenómenos são, por natureza, transnacionais. Quer isto dizer que o que a educação é (a sua antologia), o modo como está organizada (a sua estrutura) e as razões do seu valor (a sua legitimidade) são características que se definem, essencialmente, no nível da cultura e do sistema económico mundial, e não no plano dos Estados-Nação.

Entretanto, as ciências sociais identificaram e estudaram as abordagens do sistema mundial como uma unidade de análise que abarca mais do que qualquer sociedade organizada estatalmente, para isso seguem uma dinâmica histórica e uma lógica em si mesmo, a qual não se pode deduzir das suas partes e componentes. No entanto, “é um subsistema histórico que se tem desenvolvido em torno quer da expansão de um sistema de produção transnacional, o mercado mundial capitalista, quer da expansão do modelo sociopolítico do Estado-nação” (Boaventura, 2007,p.29).

A partir de uma das abordagens do sistema-mundial os principais conceitos inicialmente enfatizam e envolveram o Estado-nação como um modelo, a escola de massas como um projeto de nação-estado, e o triunfo simbólico da escolaridade como autoridade.

C. Escola de Massas

A escola de massas é um modelo de escola que surgiu na Europa e se alastrou no resto do mundo em épocas diferentes. A sua criação e primeiros desenvolvimentos decorreram entre os

meados do séc. XVIII e prologaram-se durante os séculos seguintes (Araújo, p.162). Este modelo de escola, cada vez mais, tornava-se obrigatório, gratuito, laico e universal. O desenvolvimento deste sistema de ensino público gratuito e obrigatório deveu-se ao Modelo da Revolução Francesa, aplicado por alguns Estados no decorrer do século XIX. Esta alfabetização das massas foi completada, na maior parte dos países do Ocidente, no século XIX e no século XX, ao mesmo tempo em que as cidades cresciam e a indústria se desenvolvia.

Portanto, pode-se considerar que a industrialização, a urbanização e o crescimento económico acompanharam a evolução da escola de massas, mas não estão diretamente associados à sua expansão.

No decurso do século XIX começaram a ser construídos os sistemas educativos de massas que visavam a escolaridade obrigatória. É importante perceber que a escola de massas não teve um desenvolvimento uniforme na Europa, muitos países institucionalizaram este modelo de educação antes da 1ª guerra mundial, mas o processo de implantação e expansão variam de país para país (Soysal & Strang, 1989, p.2)

Boli, Ramírez & Meyer (1985, p.157) consideram que “a escola de massas faz parte de um esforço para construir uma sociedade universalizada e racionalizada” que constrói competências muito generalistas apropriadas a um mundo social no qual a maior parte do valor se localiza no indivíduo.

Portanto, a educação de massas é uma questão de interesse internacional discutida por organizações como a UNESCO, Banco Mundial, Nações Unidas, entre outras. Ela foi o resultado principal da “formação do Estado-Nação, alimentada por uma cultura política mundial que emergiu dos dinâmicos e múltiplos conflitos da economia-mundo capitalista” (Ramírez e Ventresca, 1992).

2. A Corrente do interacionismo sóciodiscursivo

O ISD é construído no percurso de formação de Bronckart na Universidade de Liège (Bélgica), curso de Psicologia.

O autor nega os princípios metodológicos do Behaviorismo, mas acompanhou a evolução do desenvolvimento da gramática generativa. Ele implementou programas de psicologia centrados na (i) compreensão, isto é, nas estratégias adotadas pelas crianças para interpretar os valores funcionais da ordem de palavras e (ii) nos valores aspectuais e/temporais atribuídos pelas crianças aos tempos verbais. Mais tarde, contribuiu para que os valores temporais

fossem realmente aplicados e analisados num quadro textual global (Bronckart, 2006). Bronckart é professor de psicopedagogia das línguas e é formado em Ciências da Educação.

Ao lado dos colaboradores como: Daniel Bain e Bernard Schmeuwly organizaram uma estrutura de formação/pesquisa para a qual contribuíram vários professores de línguas e visava fornecer-lhes alguns critérios que fossem, ao mesmo tempo, necessários e didaticamente adaptados para o domínio da expressão escrita, foi aí onde surge o ISD.

As condições de construção dos conhecimentos humanos, na visão de Bronckart, baseiam-se na tradição escolástica e sua reformulação parcial por posicionamentos behavioristas, explícitas ou implícitas. No modernismo que tem a sua origem em Coménios que é desenvolvido pelos promotores da “Escola Nova” ou “Educação Ativa”, apoiando-se na psicologia de desenvolvimento de Piaget, e na abordagem sócio histórica cultural, herdado de Vigotsky e no interacionismo social.

O ISD é uma corrente, não é um movimento formalmente constituído, mas um posicionamento epistemológico, construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, Marx e Vigotsky (Bronckart 1999, 2006, 2008).

Segundo Bronckart (1999,2003,2006,) o ISD apresenta três princípios fundamentais, a saber:

- i. A problemática da construção do pensamento humano deve ser tratada em paralelo a da construção do mundo dos factos sociais e das obras culturais, isto é, o processo de socialização e os processos de individuação não podem ser indissociáveis no desenvolvimento humano.
- ii. O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável corpus da filosofia do espírito e deve, em simultâneo, considerar os problemas de intervenção prática (principalmente os de intervenção no campo escolar).
- iii. Os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, por um lado, as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre aspetos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, por outro lado, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferentes dimensões se gerarem e se co-construíram.

Concluindo, o ISD é uma corrente que contesta a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais, por isso não se pode considerar como linguística, sociológica ou psicológica, mas sim uma corrente da Ciência do Humano que visa demonstrar que “as práticas lingüísticas situadas (ou os textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (Bronckart,

2006,p.10). Na mesma correlação, Goularte (2005, p.5) acrescenta que as representações de uma formação social são semiotizadas, dando lugar à atividade de linguagem, e esta se organiza em discursos ou textos (que não estão soltos) que conseqüentemente organizam-se em géneros. Esta conceção criou o abandono da noção “tipos de textos” a favor de **género de texto** e de **tipo de discurso**.

A. Competência textual

O termo competência foi introduzido pelo fundador da gramática generativa (Chomsky), para referir a aptidão que os locutores têm para produzir e compreender um número ilimitado de frases inéditas (Maingueneau, 1997, p22; Lyozano, Pena-Marín & Abril, 1986, p72).

Coutinho (2003, p.33) considera que a noção de competência textual não pode ignorar o entrecruzar de noções prévias de que é devedora: *competência linguística* supradita por Chomsky, a de *competência textual*- a gramaticalidade ou a boa formação textual; e a de *competência comunicativa*- entendida como a capacidade de utilizar a língua de forma apropriada em contextos de uso particulares/culturais. Ademais, a autora sintetiza que se trata de uma competência de organização textual.

B. Alguns aspetos à volta do conceito de texto na perspectiva interacionista

A palavra texto foi sempre definida como um conjunto de seguimentos frásicos que formam um certo sentido. “A definição do conceito do texto foi inicialmente gramatical e tipologizante” (Charaudeau & Maingueneau, 2004). O texto era na linguagem gramatical, uma sequência gramatical de frases bem formadas que avançam para um fim. Essa definição foi polemizada, porque não oferecia um porte seguro para o conceito de texto e muito menos uma clareza das ditas sequências frásicas bem formadas. Para se resolver essa questão, o texto foi dado como uma unidade muito complexa “para ser fechada em tipologias e para que só a coesão e a coerência linguística possam dar conta daquilo que faz uma unidade (Charaudeau & Maingueneau, 2004). Para Adam citado por Coutinho (1996), o texto aparece como objeto abstrato, resultante da subtração do contexto ao objeto empírico que é o discurso. Na mesma correlação, Coutinho acrescenta que os textos realizam uma função comunicativa e se inserem numa prática social, por isso são tomadas como realidades semióticas (2003,p. 119). A autora esclarece que “o facto de se tomar um texto como objeto empírico implica aceitar lidar com a complexidade que lhe é inerente, isto é, a complexidade que caracteriza os objetos naturais, assim chamados por oposição aos objetos forjados laboratorialmente ou por abstração teórica”.

Weinrich (1973) sintetiza, segundo outros autores, que o texto pode ser visto como (i) “uma unidade de uso da língua em uma situação de interação semântica” (Halliday & Hasan, 1976,p.293); (ii) “uma unidade de sentido em contexto, uma textura que expressa o facto de que se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido”; (iii) uma sequência significativa (...) de signos entre duas interrupções marcadas da comunicação, que estabelecem relações de interdependência (Charaudeau & Maingueneau, 2004). Sumariando, Bronckart (2006) diz que o texto corresponde a uma unidade comunicativa ou interativa universal e pode ser definido como uma unidade de agir lingüístico que transmite uma mensagem organizada que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário num determinado espaço e tempo.

Neste caso, as regras textuais devem ser vistas a partir dos géneros textuais e das práticas sócio discursivas.

C. Géneros de textos e tipos de discursos na perspectiva interacionista

As noções de género de discurso e género textual foram, primeiramente, confundidas. Bronckart dentro do quadro teórico do ISD, em 1999, apresentou uma proposta aprovável do termo género textual, afirmando que os textos se organizam em géneros, ficando a terminologia tipos de discursos para uma categoria que engloba “mundos discursivos”. Bronckart (2006) acrescenta que os géneros textuais se definem como um modelo de produção/interpretação e elaborado sócio historicamente com os recursos de uma dada língua natural e estreitamente dependente das diversas exigências interativas das situações de atividade geral, enquanto os tipos de discurso representam unidades linguísticas em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer género.

Neste contexto, o género textual classifica-se como um dispositivo dinâmico de estabilização de parâmetros para os diferentes planos de organização textual, ou seja, não se trata de um “molde” estático, mas de uma configuração que se altera com tempo, (Gonçalves, M & Miranda, F. 2007, p.60)”. No entanto, um texto pertence a um definido género, determinado a partir das suas especificidades e do padrão comunicativo que toma, como um produto de construção social que surge numa prática sócio discursiva.

Coutinho (2003) assume a posição defendida por Rastier e Bronckart ao considerar textos como objetos empíricos que se inscrevem nos géneros, ou seja, “produções linguísticas empíricas e atestadas, que realizam uma função comunicativa e se insere numa prática social, correspondendo os géneros de texto às formas comunicativas relativamente instáveis (...) de que qualquer texto participa necessariamente (Coutinho, 2003, p.118).” Os géneros textuais

são horizontes de expectativas para os leitores e modelos de escritas para os produtores (Todorov, 1978, p.51 citado por Coutinho, 2013). Todo o produtor de texto, neste sentido, serve-se de modelos de gêneros para produzir os seus textos.

De uma forma geral, Coutinho salienta que cada gênero, enquanto “molde” preestabelecido, supõe um determinado tipo de organização, uma seleção de planos de enunciação em que se plasmam conteúdos temáticos e intenções pragmáticos de cada novo texto a produzir - vindo este a reproduzir aquele molde, dentro de uma margem relativa de variação.

Portanto, neste sistema de movimento de reprodução e inovação materializa-se o texto, um objeto palpável escrito ou oral, em que a articulação coerente das operações de sequencialização (conjunto de proposições) e da metassequencialização (seja através de imagens) produz a competência textual. Assim resume o presente dispositivo de Coutinho (2003,p.126).

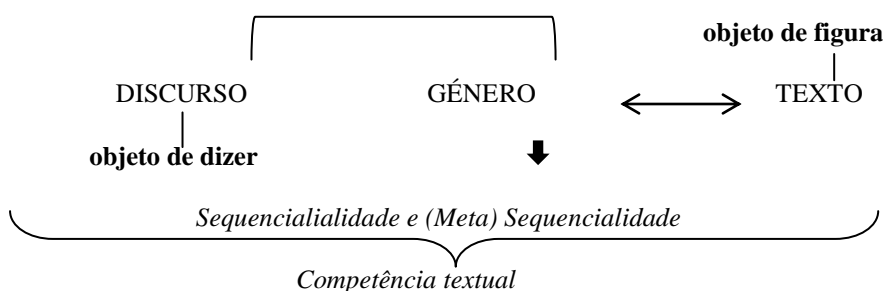


FIGURA 2. COMPETÊNCIA TEXTUAL

Argumentando ainda a respeito da competência textual, há que evidenciar que as práticas sociais e as produções linguísticas são os principais elementos para o desempenho textual.

Ao analisar gênero de texto na corrente do ISD é importante olhar para as suas implicações metodológicas. Miranda (2012, p.124) considera que a linhagem do ISD, defendido por Bronckart, Rastier e sobretudo por Volochinov, assume uma abordagem descendente, ou seja, das atividades sociais ou coletivas e das atividades de linguagem para textos, dos textos para as unidades linguísticas. Na mesma correlação, Bronckart (2006, p.1398) afirma que “o texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística, pois as suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planeamento geral) não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou”. Essa é a principal razão pela qual se considera que o texto é uma unidade comunicativa.

3. Metodologia

A dissertação assenta numa investigação de carácter qualitativo baseada em três técnicas: *análise e interpretação de documentos, observação baseada em entrevistas, e inquéritos*. A técnica documental baseou-se na análise de fontes primárias, tais como dados estatísticos, recenseamentos, legislações, teses/dissertações, periódicos e relatórios e, também, nas fontes secundárias já trabalhadas por outros autores como filmes, livros, manuais, fontes históricas.

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar a problemática de forma natural e interpretativa, daí o apoio em variedade de materiais empíricos (estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, história de vida, introspeção) descrevendo rotinas e significados nas vidas dos sujeitos (Coutinho, 2015, p.328). A investigação qualitativa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, por isso desenvolve-se, em ambiente natural sendo o investigador o instrumento de recolha de informações/dados.

O procedimento histórico permitiu-nos entender a influência do passado no presente, através da busca de acontecimentos, processos e instituições do passado. Neste estudo, tivemos que buscar factos históricos associados ao desenvolvimento do sistema educativo moçambicano que nos permitissem descobrir até que ponto o passado se relaciona com os atuais problemas das aprendizagens no ES.

Acerca de uso de procedimento histórico numa pesquisa qualitativa, Valles (1999, p.21) defende que “las reflexiones de tipo historico proporcionadas desde diversos ángulos se consideran muy necesarias, tanto en la formación del sociologo o politólogo como en el entendimiento de la investigación cualitativa por parte de estos y otros profesionales de lo social”. Portanto, a contextualização histórica é um procedimento recomendado, também, por autores que ressaltam aspetos filosóficos da investigação social, como Descartes e Locke que foram as principais figuras filosóficas que examinaram no seu tempo os princípios de conhecimento humano à luz de ideias que em seguida prevaleceram sobre a ordem da natureza e o lugar que o homem ocupa.

3.1. Análise documental

Análise e interpretação de documentos acerca do sistema de educação superior numa perspetiva histórica, tais como teses, relatórios estatísticas, artigos científicos, legislação, documentos dos órgãos internacionais.

Durante a fase análise documental, procuramos através do *método comparativo*, estabelecer relações entre os diversos campos científicos. A opção pela busca da análise

comparativa deve-se ao facto de constituir um campo científico para análise de padrões educativos no plano da compreensão dos processos históricos e das estruturas sociais e, também, das biografias individuais (Madeira, 2011).

Os autores justificam que a comparação hoje procura “novas questões que lhe permitam construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas até agora” (Nóvoa 2009, p.24). Neste sentido, este método “só pode contribuir para a produção de conhecimento científico válido no quadro de explicações guiadas por questões de investigação concretas baseadas em problema de investigação históricos e atuais” (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2005). Portanto, “é preciso compreender a maneira como o passado é trazido ao presente para disciplinar e normalizar” (Nóvoa, 2009, p.25).

A pesquisa comparada em educação, numa primeira fase, evidenciou certas desconfianças nas teses em que era usada, mas hoje ela é empregue em vários domínios. Hoje em linguística, por exemplo, é preciso abraçar uma abordagem exclusivamente contextual para a análise de textos para entender como é que as práticas discursivas operam no interior dos diferentes espaços sociais. Entretanto, os novos modelos de (Ricoeur, Habermas, Foucault, Derrida) “autorizam novas maneiras de olhar para os textos, de inscrevê-los no interior “discursos” e de articular tanto os textos como os discursos com seus contextos” (Nóvoa, 2009, p-52). Essa situação estabelece uma forte ligação com o propósito central desta dissertação, *a competência textual* e as *práticas sociais espelhadas nos textos* e também certifica o impacto do trabalho comparativo, dado que ele não se limita apenas a descobrir os fatos e a descrevê-los, mas também a interpretá-los e a construí-los nos seus contextos.

3.2. Observação por entrevista e inquéritos

Para aplicar as entrevistas e os inquéritos realizou-se, numa primeira fase, um estudo exploratório para o conhecimento preliminar sobre a realidade atual do ES em Moçambique. Para além desta razão, optou-se por um estudo exploratório para a) a formulação mais adequada do problema e das hipóteses, amadurecimento das hipóteses e das questões da investigação; b) confirmar se as variáveis para o estudo trariam uma boa fundamentação empírica; c) pré-testar os instrumentos de recolha de dados e detetar os possíveis erros na formulação das questões das entrevistas e dos questionários e avaliar os procedimentos a serem aplicados na codificação e tabulação desses dados; d) poder prever as condições temporais e espaciais para a execução eficaz da pesquisa. O estudo explorado foi feito com 2 (dois) professores da UEM, que selecionaram estudantes para análise dos inquéritos.

A observação foi planeada e realizada de forma naturalística. Foi escolhida com o objetivo de compreender os fenómenos a volta da problemática das competências textuais e baseou-se em entrevistas porque, por um lado, constitui uma fonte de recolha de informações mais importantes sobre as intensões dos sujeitos e outros elementos subjetivos inerentes aos fenómenos observados e, por outro lado, permite uma relação estreita entre o entrevistador e o entrevistado.

As **entrevistas** formam semiestruturadas e visavam esclarecer os inquéritos dos alunos e recolher mais opiniões acerca do estado atual das competências textuais dos alunos do ES, entretanto abrangeram um universo de 3 (três) professores da UEM dos quais 2 (dois) lecionam a disciplina de Técnicas de Expressão e Escrita Académica e 1 (um) leciona a disciplina do Currículo.

Os **inquéritos por questionário** foram aplicados com a finalidade de afirmar ou infirmar as hipóteses da investigação e para ajudar a organizar, normalizar e controlar os dados sobre as competências textuais dos alunos do ES, a partir de procedimentos de natureza estatística para o tratamento.

O inquérito foi aplicado, numa primeira fase, na Província de Maputo, concretamente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais e Faculdade de Educação, ambas da Universidade Eduardo Mondlane. No quadro seguinte apresenta-se o género e o total dos estudantes inqueridos.

	Sexo		Total	Total
<i>Faculdade</i>	M	F	M+F	67
<i>Educação</i>	15	17	32	
<i>Letras e Ciências Sociais</i>	24	11	35	

TABELA 1. GÉNERO DOS ALUNOS INQUERIDOS

O processo de escolha das turmas foi efetuado pelos professores. Na Faculdade de Educação, os professores selecionaram alunos do 1º ano e na Faculdade de Letras foram selecionados alunos do 2º e 3º anos.

III. CAPÍTULO: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo procura-se, de uma forma sintética, falar do processo evolutivo da educação em Moçambique até a fase da implantação da educação superior. A abordagem histórica permitir-nos-á olhar, duma forma geral, a génese da educação Moçambicana e o seu lento progresso até a construção da escola de massas. Estes tópicos serão desenvolvidos tendo em conta os dois períodos que marcaram a educação Moçambicana, período colonial e pós-colonial, visto que constituem fronteiras de grandes transformações ideológicas, políticas, sociais, económicas em todos os setores da educação. Ademais, partiremos para a apresentação do quadro teórico do ISD, das conceções teóricas sobre os textos, géneros textuais e tipos de discursos na perspetiva dessa corrente.

1. Síntese da história da educação colonial em Moçambique – ensino - básico secundário e superior (escolarização)

É importante evidenciar, antes de mais, que a análise da transformação da educação portuguesa e das suas colónias entre (1930-1975) coloca um conjunto de problemas, correspondentes à definição e delimitação objeto de estudo e à perspetiva de análise de questões educativas em contexto colonial. A análise da educação colonial requer um esforço de equacionar os projetos e os resultados educativos no quadro de um complexo sistema de relações sociais, culturais entre o colonizador e o colonizado (Paulo, 2000, p.3004). As teses sobre a educação colonial assentam sobre vários discursos que, de certa forma, tornam difícil a sua análise. Há, no entanto, uma necessidade de eliminar o antagonismo na perspetiva de abordagem tradicional entre o colonizador e o colonizado. Assim, constituem dois modos de pensar numa educação que, por um lado, se centra nas conceções de educar para civilizar o indígena e, por outro lado, para o processo de transmissão cultural através da educação, no processo de transformação de culturas (hibridização) e na criação de novos sentidos a determinadas práticas culturais, sendo o principal destaque a utilização inovadora da língua pelas elites africanas emergentes. Como exemplo disso, veja-se a tese de António Cabreira, proferida numa conferência em Dezembro de 1901:

Não há motivo ponderável para designar, sob diferente nomenclatura, o ensino que visa a um só ponto. E por isso considero ensino colonial não só o que habilita para colonos e funcionários, mas também o que se ministra ao indígena. Nestas circunstâncias não admita que se trate do primeiro sem tocar no segundo, porquanto se completa nos seus objetivos.

As teses sobre a educação colonial dualista “colono/indígena, metrópole/colônia” emerge de uma tradição do racionalismo europeu setecentista que defende que as culturas se organizam e desenvolvem organicamente, mas contrariamente no interior das nações coabitava a ideia de que as diferentes culturas se encontravam também sujeitas a processos de regeneração.

Olhando para estas teses, tona-se difícil medir o processo educativo colonial que para muitos autores caracterizou-se como sendo opressor e racista. Neste sentido, considere-se a visão de Mondlane (1975, p. 59) ao afirmar que: “Nos territórios portugueses a educação do africano teve duas finalidades: formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; inculcar uma atitude de servilismo no africano educado.”

Nesta margem de ideias, é possível concluir que as teses sobre a educação colonial levantam uma série de questões, dependentes de processos políticos, culturais, geográficos que se situam entre uns que defendem a grandeza civilizadora de Portugal às suas colônias e outros que caracterizaram a educação portuguesa como sendo dualista, racial e separatista.

Duff (1962), Mondlane (1975), Gómez (1999) salientam que a implantação da educação obrigatória nas colônias portuguesas caracterizou-se por sucessivos adiamentos, pois não havia vontade política por parte dos Portugueses em estabelecer um ensino obrigatória nas suas colônias. Entretanto, a educação tinha interesse de civilizar o indígena, dotando-o de valores da cultura portuguesa e adestrando-o de profissões manuais que pudessem beneficiar o colonizador e a si próprio.

Voltando ao tema em debate, importa frisar que o processo de escolarização em Moçambique teve o seu início após a colonização Portuguesa em 1498 e deu-se numa forma lenta. Até 1845 o interesse português pela educação das suas colônias era limitado e esporádico e foi deixada ao cargo das missões religiosas (Saúte, 2004, p.27). Até ao período anterior a 1845 a educação dos filhos dos colonos era garantida por missionários padres e professores particulares. Portugal foi, no entanto, uma colônia que conseguiu combinar a atividade missionária religiosa, a expansão da língua Portuguesa e sobretudo a alfabetização.

Houve uma tentativa de organização especial do ensino nas províncias ultramarinas, que indicava um tipo de estrutura diferente da metrópole, adequada a cada contexto colonial, através do decreto de 14 de Agosto de 1845. Neste período, Rebelo da Silva mandava abrir escolas primárias necessárias para o ensino da leitura, cálculos, exercícios da gramática e princípios de geografia e de história de Portugal.

Em 1868, Rebelo da Silva publicou um decreto de lei (30 de Novembro) que tinha como objetivo corrigir a lei de 1845 e completar a reorganização dos serviços de instrução públicas nas colónias (Madeira, 2007, p.340). O artigo 15, Capítulo II, do mesmo decreto, defendia que “em cada uma das províncias ultramarinas se criassem o número de cadeiras do ensino primário elementar que a sua população e circunstâncias exigissem.”

Foi no mesmo período que o ensino foi dividido em dois graus: o de instrução primária elementar de 1ª classe que era destinada para a nacionalização da grande massa indígena e “compreendia a leitura, a escrita, as quatro operações aritméticas e exercícios sobre o sistema de pesos e medidas”; o segundo grau de instrução primária elementar de 2ª classe, “destinado às crianças civilizadas e aos indígenas bem-dotados que se distinguiram nas escolas de 1ª classe”. Esta modalidade compreendia rudimentos de gramática, história e geografia portuguesa, aritmética e elementos de geometria, noções de agricultura e economia rural (Madeira, 2007, p341).

Com a implementação da primeira república em 1910 houve uma vontade política de modificar o funcionamento da educação, apesar do espírito liberal não houve modificações substanciais à política de ensino nas colónias. Durante este período, houve uma uniformização do ensino da província com o da metrópole que apenas beneficiou os europeus e os assimilados. É importante frisar que no geral a instrução ainda estava a cargo das missões civilizadoras católicas e protestantes.

Em 1913 divulgou-se um Decreto (22.11.1913) de criação de missões laicas que retiraram a influência às missões católicas. Na verdade, esse desespero foi esporádico, pois a partir de 1919, o governo Português consciencializou do perigo que representava a completa independência de que gozavam as missões no estrangeiro, por isso teve que divulgar medidas legislativas de fiscalização das missões católicas.

A missão civilizadora ganhou contornos pedagógicos, por causa da sua tarefa de dirigir a assimilação do indígena, transformado a atividade missionária num instrumento de civilização e de conquista.

O fim da I guerra mundial foi o período de eclosão de uma crise económica e social na Europa que provocou uma onda de contestações. Portugal não ficou fora desse processo, que se caracterizou por situações conturbadas de atentados políticos, corrupção “bombismo” social, crise de autoridade (Taimo, 2010). Esses problemas de ordem financeira e política levaram a que em Maio de 1926 houvesse o golpe militar que instaura uma ditadura que será a base do Estado Novo a ser instalado em 1933. O Estado Novo vai se estender-se, entretanto,

de 1933 até 1974, sendo o primeiro momento, de 1933 a 1968 com António de Oliveira Salazar, e o segundo, 1968 a 1974 com Marcelo Caetano.

Neste tópico, muitos aspetos sobre a educação colonial foram pouco detalhados e alguns omitidos, pois a nosso principal foco destina-se mais para questões do ES.

1.1. Estado Novo

Nos anos trinta e quarenta surgem diversos debates, sobre as políticas de educação do africano: Deve-se educar o africano? Porquê, como, onde e para quê? (Paulo 2000, P.310). Estas questões definiram no século XIX, três correntes de opinião: (i) a primeira é de ética humanística e universalista de raiz iluminista, que defende a educação como expressão da igualdade humana e como meio de a promover; (ii) a segunda sustenta a futilidade de um esforço político-educativo para “civilizar os negros pela educação”; (iii) e a terceira corrente que avança para uma intersecção da visão assimilacionista da ideologia diferenciadora das raças, própria do cientismo da época. Na última corrente, incutiu-se a ideia duma educação diferenciada e com diferentes meios a desenvolver. Neste sentido, as missões católicas tinham que ensinar o indígena a trabalhar, adestrar profissões manuais para as quais revela muita disposição, em simultâneo, os princípios morais e étnicos rudimentares para o benefício próprio.

Ainda nesta última corrente, do Estado Novo, os problemas da educação dos africanos tomaram novas feições, devido à crise do liberalismo e do questionamento dos seus valores sociais por sectores de burguesias africanas, tais como as associações: Liga Angolana, Partido Nacional Africano, Jornais como O Negro (1911), A Voz de África (1912-1930 e O Protesto Indígena (1988).

Mas esta mudança é questionável, pois até ao segundo censo de 1950, o número de alunos matriculados nas escolas de ensino rudimentar era de 252.413 em Moçambique, em Angola não excedia 37,628 e na Guiné era de 5.992. As populações indígenas destas províncias calculavam-se, respetivamente, em 5.632.524, 4.145.266 e 345.267 almas (Azevedo 1958, p.163). Entretanto, África colonial portuguesa continuava ainda mergulhada num analfabetismo.

Até à década de 50 e 60 a organização dos sistemas educativo ainda era imposta pelo regime colonial. Existiam, neste âmbito, três modalidades de ensino nas províncias ultramarinas (Guiné, Angola, Moçambique).

- **Ensino rudimentar**, considerando ensino de adaptação/missionário que se destinava para negros, sob a jurisdição da igreja católica e segundo a lei nº 238, de 15 de Maio

de 1930 e a Concordata de 1940, tinha como objetivo “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvageria a uma vida civilizada, tornando-o um cidadão útil à sociedade e a si próprio” (Mondlane, 1975, p. 46; Paulo, p. 315; Madeira, 2007, p. 410). Esta modalidade de ensino incluía o primeiro, o ensino rudimentar ou de adaptação (1ª e 2ª classes), o segundo nível primário (3ª e 4ª classes) e exame de admissão (exame obrigatório para o ingresso no liceu).

- **Ensino oficial**, destinado para os brancos e os assimilados (com 18 anos que falava corretamente o português e com meios de se sustentar a si e à sua família), sob gestão direta do Estado Colonial Português. Diferentemente do ensino rudimentar, nesta modalidade os alunos iniciavam imediatamente o ensino primário que integrava da pré-primária à 4ª classe.
- **Ensino liceal/secundário** incluía o 1º ciclo (1º e 2º anos); o 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos) e o 3º ciclo (6º e 7º anos). A conclusão do 3º ciclo, mais conhecido por 7º ano liceal, era a condição para o ingresso nas 39 universidades portuguesas.

Mesmo com a anterior reorganização de ensino e com algumas medidas tomadas pela metrópole sobre a educação das colónias, os dados mostravam que até 1954 Moçambique tinha a maior taxa de analfabetismo na África, “onde em cada ano apenas 1,5% da população africana era alfabetizada” (Gómez, 1999,p.65). Veja-se a tabela dos alunos africanos matriculados em Moçambique.

Ano	Adaptação		Elementar	Secundário		
	Matriculas	Finalistas do 3º ano	Matrículas	a)	b)	c)
1955	240.813	5.027	3.729	10	116	105
1956	292.199	5.626	4.034	10	139	94
1957	344.027	5.860	4.468	20	185	102
1958	370.013	5.158	5.197	34	183	166
1959	391.134	9.486	5.397	41	301	169
Total	1.638.134	34.057	22.825	115	924	636

TABELA 2. ALUNOS AFRICANOS EM MOÇAMBIQUE. FONTE: GÓMEZ (1999,p.65)

A UNESCO publicou, também, dados entre 1959 e 1966, que davam conta de altos índices de analfabetismo em África, nas colónias Portuguesas (Angola, Moçambique e Guiné) que ultrapassavam 95%.

Os processos de avanço a nível da escolarização iniciaram com a extinção do indigenato e do ensino rudimentar, entre 1961 e 1964. Paulo (2000) salienta que, mesmo com a extinção do regime de indigenato em 1961, permaneceu ainda o autoritarismo centralizado, mas com uma chancela ideológica da “integridade da pátria pluricontinental e multirracial” mantida por uma suposta unidade educativa nacional.

Em 1964 extinguiu o ensino rudimentar para o ensino primário sobretudo em Moçambique, Angola e Guiné. Entre 1964-1970, nota-se, progressão de maior número de matriculados, nos índices de procura pública, e em menor escala verificou-se também o crescimento do pós-elementar. Paulo (2000, p.323) apresenta um quadro comparativo histórico da evolução da educação colonial nas últimas décadas do estado Novo.

A tabela revela a mudança da base escolar do sistema de ensino rudimentar para o ensino primário, liceal e técnico profissional. Observa-se também que até 1956 não existia ES nas províncias ultramarinas.

	Angola		Cabo Verde		Guiné		Moçambique		São Tomé e Príncipe	
	1956	1970	1956	1970	1956	1970	1956	1970	1956	1970
Rudimentar	53 124	—	2 394	—	5 922	—	258 344	—	—	—
Infantil	—	2 484	—	—	—	?	—	964	—	209
Primário	22 091	384 884	8 896	40 685	4 256	26 401	16 874	496 381	2 572	9 089
Preparatório	—	25 137	—	2 006	—	1 254	—	7 307	—	901
Liceal	4 461	10 779	892	799	192	394	2 398	10 524	103	264
Técnico e Profissional	7 024	14 964	470	302	117	415	5 829	?	200	113
Normal	208	1 402	—	104	—	?	281	1 124	—	43
Superior	—	1 757	—	—	—	—	—	1 145	—	—

TABELA 3. ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DAS COLONIAS AFRICANAS (1956- 1970)

Os anos 60 e 70 foram considerados de transformação rápida da educação colonial, devido a extensão da rede escolar elementar e do ensino secundário, e também pelo abandono das “conceções que concediam à metrópole o exclusivo da formação universitária” e do aparecimento de espaços educativos europeizados que escapam ao controlo do Estado português (Paulo, 2000, p.324).

Em 1963 a primeira transformação anunciada pelo estado foi a criação de faculdades nas cidades de Lourenço Marques (Estudos Gerais Universitários de Moçambique) e de Luanda,

Nova Lisboa Sá da Bandeira (Estudos Gerais Universitários de Angola) que se restringiam inicialmente à frequência de estudos gerais/preparatórios que deveriam ser completados nas universidades portuguesas. Mais tarde, em 1968, essas faculdades passam a ser reconhecidos como escolas universitárias e passam a conceder o certificado de licenciatura.

A universidade de Lourenço Marques, por exemplo, nos primeiros anos (1962-1975), era marcada por uma presença forte da colonização, uma vez que era primeiramente destinado aos filhos dos colonos que se encontravam em Lourenço Marques (Província Ultramarina Portuguesa). No entanto, era um tipo de educação essencialmente definida sob alçada metropolitana, autoritária e centralizada, numa perspectiva da regulamentação e seleção discriminatórias da mobilidade social realizada através da escolarização e na ideia da compartimentação institucional e racial das práticas educativas.

O estabelecimento de instituições de ES constituiu uma ameaça política ao Governo do Ultramar, porque podiam contribuir para germinar o sentimento e os movimentos nacionalistas. Mesmo assim, a formação escolar universitária escapava o controlo Português, o caso de congregações católicas e sociedades missionárias protestantes que proporcionavam estudos na Europa, o exemplo de estudantes da Casa do Império e de ex-estudantes africanos na metrópole, em particular destaque para o Almicar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Marcelino dos Santos, Agostinho Neto e outros (Paulo, 2000, p.324). As missões religiosas protestantes foram muito importantes para no processo de educação africana. Estas apoderaram-se de um ensino informal para alfabetizar os indígenas, usando em particular algumas línguas africanas (metodista, missão suíça) como meio de comunicação nas igrejas e de outras formas de educação, como o evangelho e a alfabetização que levou ao estabelecimento de uma imprensa própria das missões.

O protestantismo estimulou a alfabetização, através da leitura da bíblia sem intermediações, através da ideologia de que ela constituía o caminho para o alcance da salvação, portanto todos os crentes deviam assumir a responsabilidade de estudá-la para que fossem salvos. A partir desta doutrina as igrejas protestantes tiveram uma forte intervenção social na educação e na alfabetização dos povos.

Falando ainda da influência das igrejas protestantes, Portugal foi um país que atrasou o seu processo escolarização obrigatório e consequentemente das suas colónias. Até 1950, Portugal, ainda registava índices elevados de analfabetismo em relação aos outros países católicos como Espanha, Itália, França, Bélgica e Irlanda. Uma das principais causas que criou esta precariedade foi a autonomização da educação portuguesa à Igreja Católica.

Os países protestantes (mas não exclusivamente), por coincidência Nórdicos: Alemanha, Holanda, Escócia e Suíça, em 1850, apresentavam as taxas de alfabetização de 95%, já nos países católicos ou ortodoxos do sul e do leste da Europa como Portugal, Bélgica e Irlanda o analfabetismo foi sempre muito mais elevado, registrando apenas melhores resultados em regiões onde a presença de protestantes era significativa como no Norte da França, Bélgica ou no norte da Irlanda. Nóvoa (2000, p.123) lembra do manifesto de 1897, assinado por Bernardino Machado que manifestava o déficit intelectual no País “basta saber-se que dos cinco milhões de habitantes que constituem a população portuguesa, quatro milhões vivem mergulhados na mais sombria ignorância: são analfabetos”.

Voltando ainda a gênese do analfabetismo na África portuguesa, as literaturas sobre o ensino (Nóvoa, Taimo, Gómez, Madeira,) falam da questão do atraso da escolarização “no mundo que o português criou”. As estatísticas dadas pelas organizações internacionais, pelo menos até década de 1930, davam conta de atrasos em países como Brasil e Moçambique em relação aos países situados nas mesmas regiões do mundo (Nóvoa 2000, p.123). Neste âmbito, Nóvoa no seu artigo “Tempos de escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique” diz que os critérios geográficos e antropológicos não parecem evidentes para explicar este fenômeno, ora os critérios que restavam eram de base político e cultural, no qual se desenhou uma teoria de império que permitia identificar a especificidade dos processos de colonização e de independência que acabaria por lhe levar à procura da singularidade, sem cedência ao lusotropicalismo que nos introduz na “cultura de fronteira” que nos define como portugueses, moçambicanos e brasileiro. E também através das “formas e nas fôrmas da medida”, ou seja, através de instrumentos estatísticos e na sua interpretação com base numa determinada ideologia ou modelo escolar (Nóvoa, p.124).

O atraso escolar Português influenciou também o processo de alfabetização das colónias. Conforme se salientou antes, até 1954 Moçambique tinha a maior taxa de analfabetismo em África (cf. Tabela 2), “onde em cada ano apenas 1,5% da população africana era alfabetizada” (Gómez, 1999,p.65). Outras razões que motivaram o atraso escolar em Moçambique foi o carácter discriminatório da educação, pois era reservada para brancos, mestiços e assimilados.

É necessário circunscrever que Moçambique, até a altura da independência nacional, coabitava com dois modelos de ensino absolutamente opostos: um destinado para a maioria da população moçambicana, conhecido como ensino para indígena, dirigido pelas missões católicas, e outro que estava ao encargo do Estado, destinado para a população branca e algumas vezes extensivo aos alunos de origem asiática (indianos e chineses) e assimilados (Luís, 2005).

Neste título em debate, pode se resumir que a expansão do sistema educativo moçambicano divide-se em grandes épocas segundo Brouwer, Brito e Menete (2009): (i) a primeira, que corresponde ao período colonial até 1975, e caracterizada por um sistema de educação restrito a uma camada muito reduzida, definida em termos raciais e culturais. (ii) a segunda começa com a independência nacional e caracteriza-se por um esforço político no sentido de abranger a educação para todos os moçambicanos; (iii) a terceira marcada pela guerra de desestabilização que abalou o país a partir de 1976 e resultou na morte de muitos professores, rapto de alunos, e destruição de infraestruturas, principalmente na década de 1980; e (iv) a quarta inicia-se com o Acordo Geral de Paz e as eleições de 1994. Foi um período de estabilidade social e crescimento económico, caracterizado por uma retomada do investimento na educação.

Entretanto, a implantação da escolaridade obrigatória obedeceu um conjunto de decretos com sucessivos adiamentos, foi um produto de transformações de ordem política e social que primeiramente esteve restrita à uma camada privilegiada reduzida que, através de progressos nacionalistas reivindicação, pouco a pouco abrangeu a todos.

1.2. O contexto da emergência do Ensino Superior na África Pós-colonial – Moçambique

O Ensino Superior em Moçambique foi numa primeira fase dirigido pelo Governo Português. No período colonial, as instituições de ES eram criadas para formar filhos de colonos residentes nas províncias ultramarinas Portuguesas.

Na conceção de Rosário (2012, p.90) o ES em Moçambique “é, sobretudo, obra estabelecida construída a partir da chegada da luta nacionalista pela independência e cresceu com o próprio processo e vicissitudes que a independência trouxe”. Entretanto, o crescimento do ES verificou-se depois da independência nacional em 1975.

As literaturas sobre o ES em Moçambique segundo Langa (2014, p.14) preveem 3 fases do seu desenvolvimento: (i) **fase colonial**, de 1962 a 1975, com a prevalência dos Estudos Gerais Universitários (EGUM), que mais tarde passou a estatuto de Universidade de Lourenço Marques (ULM); (ii) a **fase pós-colonial** subdividida em duas subfases, 1975 a 1987/1990, em que os principais marcos históricos foi a proclamação da independência em 1975. Esse processo implicou o repasse da ULM ao serviço de uma nação independente e socialista, ou seja, de vanguarda marxista-leninista sob a liderança de Samora Machel, o que levou a que a ULM fosse rebatizada pela Frelimo, passando a designar-se por UEM. Em 1985 e 1986 surgem novas instituições de ES: o Instituto Superior Pedagógico (1985), mais tarde elevado

ao estatuto de Universidade Pedagógica, e em 1986 criou-se uma escola superior para a formação de diplomatas, o Instituto Superior de relações internacionais (ISRI).

A **terceira fase** vai de 1990 até aos nossos dias. Iniciou-se com a derrocada do projeto de constituição socialista após a morte de Samora Machel em 1986. Em 1990 abre-se um espaço para “a introdução da democracia multipartidária e para liberalização da economia, abrindo rumo para o fim da guerra civil que durou 16 anos” (Langa (2014, p.366). Com o descerramento de uma economia de mercado, sentiu-se a necessidade de abertura de instituições de ES privadas. Ato que se consumou em 1990, 15 anos depois com a revisão da Constituição, da qual se fundou a “primeira Lei sobre o Ensino Superior n.º 1/93, de 24 de Junho” (CLES 2012,p.5). Matos e Mosca (2009) acrescentam que “após a independência nacional, e sobretudo depois dos primeiros anos da década de 90, o ES expandiu-se em número de alunos e instituições em todo o país, embora, inicialmente com alguma concentração na capital Maputo”. Os autores acrescentam que a expansão das universidades procurou responder a procura do ES pelo número cada vez mais crescente de alunos que concluem o ensino secundário que querem e podem continuar os estudos. Este fenómeno pode se verificar a partir da figura 3. Porém, não estava preparado para o aumento do afluxo de estudantes de ES tendo, entretanto, permitido abertura de instituições privadas. Desse modo, Matos e Mosca (2009, p.46) acrescentam que, “o deficit de oferta do ensino superior público foi superado com o surgimento e desenvolvimento de universidades privadas, sem que existissem docentes formados para o crescimento de alunos e universidades”. Um estudo comparativo sobre o ES feito por Langa e Wangenge-Ouma (2011) indica que o continente africano tem registado “as taxas de crescimento mais elevadas nos últimos 10 anos, ainda que as taxas de participação no ES sejam as mais baixas, se comparadas com sistemas mais estabelecidos da Europa Central e dos Estados Unidos da América.

2. Organização do sistema educativo

Após a independência a educação passou a ser uma das principais prioridades para os moçambicanos. Um direito e instrumento original para a manutenção do bem-estar e para o desenvolvimento económico, social e político. Veja-se o gráfico apresentado pelo Ministério da Educação (2008) sobre o processo evolutivo do ensino primário, secundário e superior desde (1975-2008).

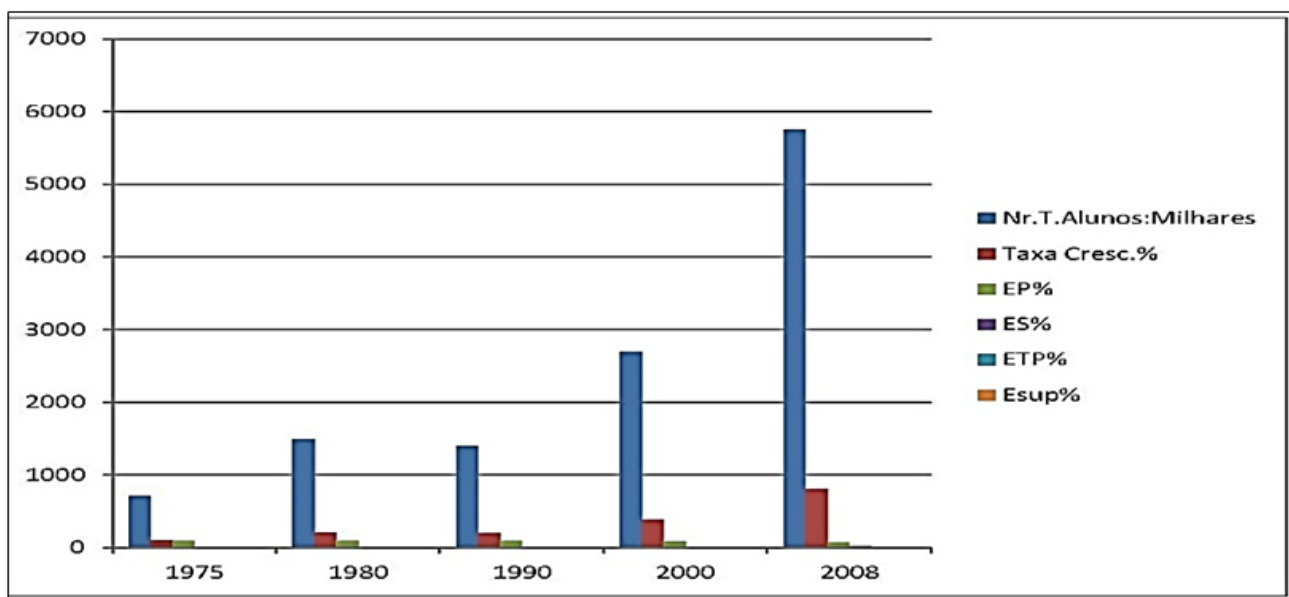


FIGURA 3. EVOLUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1975-2008)

Resumidamente, o gráfico dá conta do crescimento do Sistema Nacional de Educação, nas componentes de ensino primário, ensino secundário, ensino técnico profissional e ES. O rápido crescimento do ensino após a independência de 1975, a sua estagnação devido à guerra de 1980 e 1990 e a retoma de expansão a partir do ano 2000 (Macamo 2015, p.22). Depois da independência nacional o número de alunos matriculados no sistema cresceu por um fator de 8, de cerca de 709 mil para mais de 5,7 milhões. O autor avança na mesma página, que “a Taxa Bruta de Escolarização ao nível do Ensino Primário (TBE - a proporção entre o total de alunos frequentando este nível de ensino e a população do grupo etário oficial para frequentar o EP) subiu de 63% em 1990 para 147% em 2008” (MINED 1994; MEC, 2008).

A partir de 1992, o MINEDH fez a revisão do SNE e aprovou o Decreto- Lei 6/92 que dividiu o sistema em: pré-escolar, escolar (ensino geral, técnico e profissional) e extraescolar.

O **Ensino Pré-escolar** é facultativo e atualmente é fornecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Ação Social (MMAS), ONG's e pelas instituições privadas. Este subsistema ainda é assegurado pelo MMAS e divide-se em dois níveis: o nível de creches que atende crianças dos 0 aos 2 anos e o de jardins de infância que cobre crianças entre os 2 e 5 anos.

Os restantes níveis, resumidos, na tabela abaixo, são oferecidos pelo Ministério da Educação.

Nível Primário	Nível Secundário	Nível Superior
<p>-Estruturado em 3 (três) ciclos de aprendizagem, com objetivo de oferecer um ensino básico de sete anos para todos;</p> <p>-Idade escolar para o ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º Ciclo (3ª -5ª classe) • 2º Ciclo (6ª -7ª classe) 	<p>-Dividido em dois ciclos, o primeiro que é normalmente frequentado por jovens e o segundo frequentado, em princípio, por jovens dos 17 aos 19 anos.</p> <p>-O ensino secundário não é gratuito, sendo a taxa de matrícula estimada em 50-60\$ anual.</p> <p>-Opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos).</p> <p>-Tem cobertura à distância, mais ainda limitada (PEE, 2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º Ciclo (8ª, 9ª, 10ª) • 2º Ciclo (11ª e 12ª) 	<p>-Inclui as universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados, bem como as academias.</p> <p>-Para ingressar no ensino superior, os alunos têm que concluir a 12ª classe do Ensino Secundário Geral ou equivalente do Ensino Técnico-Profissional e aprovar num exame de admissão.</p> <p>-Existem bolsas para as classes sociais com rendimento baixo.</p>

TABELA 4. ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS SUBSISTEMAS DE EDUCAÇÃO

Dentro do Ensino Geral temos também o Ensino **Técnico-Profissional**, estrutura-se neste momento em dois níveis: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos, e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola.

O critério mínimo de ingresso é a conclusão da 7ª classe para o nível básico, e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do Ensino Técnico-Profissional. Este nível de educação não é gratuito, havendo cobrança de propinas.

O ensino escolar é ainda assegurado por duas modalidades: **Ensino Especial**, vocacionado para a educação de crianças com deficiências físicas e psicológicas, com enquadramento numa modalidade inclusiva e o **Ensino Extraescolar** que engloba atividades de alfabetização de adultos e de aperfeiçoamento cultural e científico, estando sobre tutela do MINED, MISAU e MMAS.

2.1. Organização do Ensino Superior

O ES em Moçambique passou por diversas transformações estruturais e organizacionais, motivadas por questões políticas, económicas e sociais. Conforme a Coletânea da Legislação do ES (p. 142), atualmente o ES aposta, numa forma geral, nas seguintes políticas:

1. assegurar a formação, a nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país e realizar-se em estreita ligação com a investigação científica;
2. a expansão do acesso e melhoria da qualidade do ensino (qualidade e relevância dos graduados, a investigação, a prestação de serviços, a diversidade e representação regional)
3. a expansão do acesso na perspetiva do género, a nível do corpo discente e docente.

Como forma de regular essa expansão o governo permitiu o funcionamento das EIS privadas como estratégia de que “contribuirão para o aumento das oportunidades de acesso à formação de quadros nacionais e para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, particularmente no cenário atual em que os recursos públicos são escassos” cabendo ao estado o papel de fiscalizar e dinamizar (p.144).

3. Educação na cooperação internacional

Moçambique é um dos países mais pobres do mundo que continua ainda dependente de ajudas externas para o seu desenvolvimento. De acordo com o ranking do Banco Mundial (2010), Moçambique ocupa os últimos lugares, é número 197 de 210 no “ranking” de países por nível de renda *per capita*. Comparado com alguns países vizinhos com a situação económica similar, Malawi (ocupa o 1720 lugar em termos de PIB e 1600 em termos de IDH) e Tanzânia (ocupa o 1570 lugar em termos de PIB e 1510 em termos de IDH) recebem apenas 60 por cento da ajuda *per capita* recebida por Moçambique. Veja-se a tabela ajuda externa *per capita* de Moçambique e outros países vizinhos:

	Ajuda externa per capita (US\$)			Classificação baseada no IDH	Classificação baseada no PIB
	2006	2007	2008		
Ruanda	58	71	90	167	168
Moçambique	64	79	89	172	169
Zâmbia	63	70	87	164	152
Malawi	42	48	56	160	172
Tanzania	43	51	54	151	157
Uganda	48	53	52	157	163
Zimbabwe	22	37	49		
Swazilândia	39	46	49	142	109
Africa Sub-Sahariana	32	37	44		

TABELA 5. AJUDA EXTERNA *PER CAPITA* DE MOÇAMBIQUE E PAÍSES VIZINHOS.

FONTE: OECD, 2010; UNDP, 2009.

A partir deste quadro, podemos inferir que Moçambique continua recebendo volumes consideráveis de ajuda externa, comparativamente aos outros países da região.

Falando resumidamente sobre o sector da educação, Moçambique depende de ajuda externa para o financiamento do orçamento do Estado. Esse apoio é fundamentalmente para o investimento necessário em infraestrutura e recursos humanos e também para abolição das propinas escolares do ensino primário (ex. Etiópia, Quênia e Moçambique). Para Moçambique no geral,

a maior parte dos projetos bilaterais dos doadores continuam a ser orientados, sobretudo, para as áreas do ES e do ensino técnico-profissional, assim como para construções de Institutos de Formação de Professores e algumas escolas secundárias. O Banco Mundial é um parceiro relevante ao nível do ensino primário, sendo Moçambique membro da Parceria Global para a Educação desde 2003. Calcula-se que existam mais de 100 ONG ativas no setor da educação, sendo que as maiores ONG internacionais nesta área são a Save the Children, ActionAid, Oxfam e Fundação Aga Khan. A sua contribuição para os objetivos nacionais da Educação tem sido importante, particularmente nas zonas rurais e ao nível provincial, embora a sua coordenação e complementaridade seja difícil de promover (Ferreira 2012, P.80)

O apoio externo para a educação cresceu consideravelmente até 2009 (veja-se a tabela 6), onde o volume das contribuições anuais aumentou de 38 milhões de dólares, em 2004, para 105 milhões, em 2010 (Ferreira 2012, p.79).

Ano	APD Total (Desembolsos Líquidos)	APD em % do RNB	APD Multilateral	APD Bilateral	Principais Doadores de Moçambique (média 2005-2009)			
(milhões de dólares)					Multilaterais	Milhões de USD	Bilaterais	Milhões de USD
2000	1.488,24	22,55	446,96	1.041,28	AJD (Banco Mundial)	265,75	Estados Unidos	168,54
2001	1.593,86	25,47	389,25	1.204,61	Instituições UE	207,64	Reino Unido	111,90
2002	3.609,93	55,08	861,02	2.748,91	BAfD	99,62	Suécia	108,39
2003	1.410,24	23,45	463,49	946,75	FMI	31,45	Dinamarca	93,03
2004	1.528,95	22,84	615,86	913,09	Fundo Global	27,09	Noruega	90,49
2005	1.553,10	20,94	633,46	919,64			Holanda	89,44
2006	1.850,67	24,84	766,24	1.084,43			Alemanha	77,27
2007	1.878,23	23,77	724,26	1.153,97			Canadá	68,71
2008	1.996,07	21,64	651,85	1.344,22			Irlanda	66,90
2009	2.085,38	20,76	745,10	1.340,28			Espanha	57,19

TABELA 6. EVOLUÇÃO DA APD TOTAL EM MOÇAMBIQUE.

Cada vez mais que cresce o número de doadores, aumenta também o compromisso em termo de projetos e prestação de contas que obriga o país a se submeter às condições impostas pelos seus doadores.

Os acordos de comparação bilateral e multilaterais tratados na união europeia são de alguns dos exemplos responsáveis para a harmonização dos sistemas educativos e isto é evidente em Moçambique, sobretudo para o ES. Uma das perspetivas do Plano Estratégico (p.99) enquadra-se numa visão de “expansão, com equilíbrio e qualidade, guiando-se, pelo princípio da democraticidade, que promova atividades produtoras de conhecimento que sejam objeto de reconhecimento nacional internacional”. Entretanto, o processo de internacionalização, como diz Almeida (2012) vem-se concretizando, através de programas e currículos internacionais, projetos de investigação e eventos científicos conjuntos, participação em eventos internacionais, estágios no exterior, mobilidade de alunos, investigadores e professores, recrutamento privilegiado de investigadores e professores estrangeiros, criação de ciclos de estudos conjuntos ou em associação, duplas titulações e outras formas de cooperação interinstitucional entre instituições de diferentes países.

4. O Ensino Superior no contexto de África Subsaariana e o papel das organizações internacionais: a ONU, a UNESCO, o BANCO MUNDIAL e as ONGD’S

É questionável que, a partir dos anos noventa, diversos países com culturas e localizações diferentes na sociedade mundial e na divisão internacional, conforme salienta Azevedo (2007)

possuírem modelos de ensino secundário e superior muitos próximos. Esta situação não se trata de uma mera coincidência.

Os países do terceiro mundo sofrem uma indelével “institucionalização da influência internacional” (Azevedo, 2007, p.25) diferenciam-se dos países centrais que são mais gestores de agendas do que cumpridores de mandatos. A “regulação transnacional” tem muitas vezes origem nos países centrais e faz parte do sistema de dependências que se encontram os países periféricos. A influência da globalização assiste-se também no setor da educação, um caso específico foi a vertiginosa expansão e aceleração da implementação do Processo Bolonha, “caracterizada pela imposição de marcha precisa e pela transferência coerciva de muitas ideias e procedimentos normativos”.

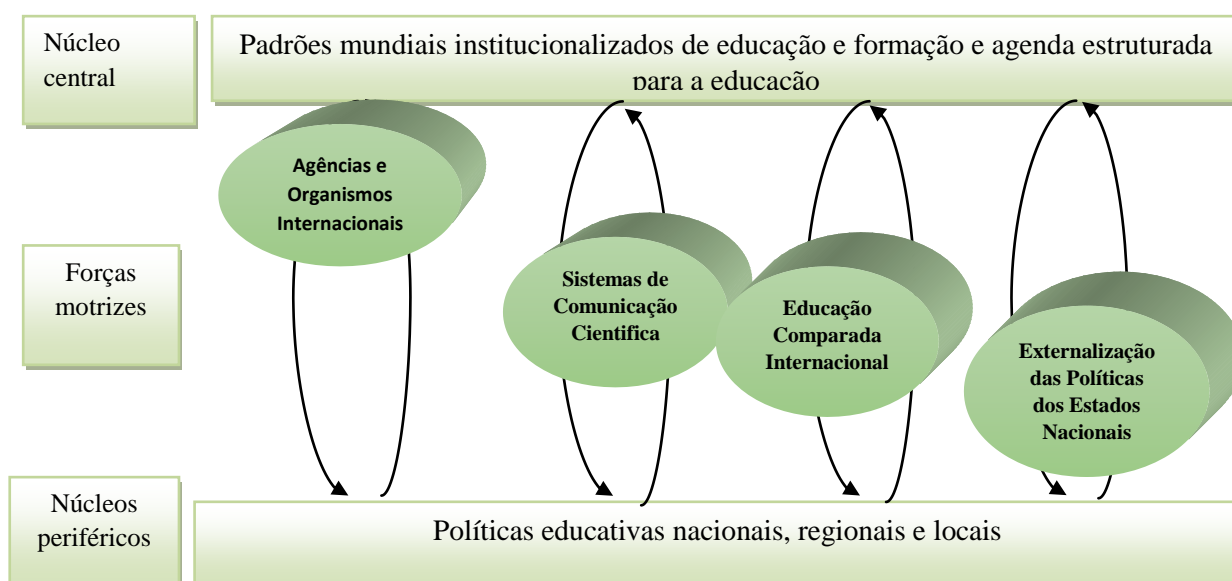


FIGURA 4. FUNCIONAMENTO DOS SISTEMAS EDUCATIVOS A NÍVEL MUNDIAL, AZEVEDO, P.105

É comumente aceite que o ES em Moçambique depende do apoio externo para o financiamento nas áreas de investigação, formação, infraestruturas etc. No momento após a independência essa dependência era mais ideológica e atracada no Bloco Leste, a partir da década 80 assumem-se compromissos com o Ocidente, representado pela Europa e Estados Unidos e pelas organizações financeiras como FMI e Banco Mundial. Entretanto a educação deixa de pertencer ao campo social, funcionando como mercado, sujeito às regras do Banco Mundial (Luís 2005, p.36). Na sequência disso, houve um estudo de “Samoff e Bidemi Carrol, intitulado “The promise of partnership and continuities of dependence: External support to higher education in África”, apresentado ao 45º Encontro Anual da Associação dos Estudos Africanos, em 2002, em Washington”, em que os autores analisam as relações entre as universidades africanas e o Ocidente como sendo desequilibradas e equivocadas (Noa, p.2028). Para além desse estudo, em 1990, académicos reuniram-se num simpósio em

Kampala, capital de Uganda para debater a situação da pesquisa em ciências sociais em África e as barreiras impeditivas do seu desenvolvimento, onde adotou-se a Declaração de Kampala. Uma das questões debatidas nesse encontro foi a falta de liberdade intelectual e académica por parte dos países africanos, visto que muitas IES alteraram a sua identidade, deixando de cumprir o seu papel social. As políticas neoliberais de 1980 permitiram que os governos ficassem reféns de organizações financeiras do BM e do FMI. Este processo obrigou adoção de novas diretivas económicas e políticas que conduziram os Estados à privatização de serviços sociais públicos como saúde e educação para o serviço de geração de capital (Silva 2014, p.2014)

A África, especificamente Moçambique, tem sido o país destinatário, beneficiário e dependente das ajudas externas, devido a incapacidade de atrair recursos significativos do setor privado, do governo e da sociedade. Os estudos do Banco Mundial concluíram que apesar de todos subsídios atribuídos ao ES em África, este não contribuía significativamente para solucionar os problemas das populações, daí que resolveram investir, em 1988, para ajuda ao ensino básico. A redução financeira fragilizou as universidades africanas, situação que se previu na Conferencia de Jomtiem em 1999.

Não se percebe o porquê de abate do financiamento das universidades africanas, pois segundo estas instituições, UNESCO e o Banco Mundial, o panorama da IES africanas em 1997, era dramático, as infraestruturas não eram adequadas, cenários de corrupção, salários baixos, falta de equipamento, para além disso, os fundos para a realização de investigações eram reduzidos (Santos, 2010).

As crescentes oscilações em termos de desempenho e viabilidade fizeram com que o Banco Mundial reconsiderasse o apoio financeiro às instituições de ES na década de 90, considerando o papel fundamental na formação de bons quadros para mudanças estruturais em África. Na mesma altura, deu-se, também, o apoio às universidades através de agências como USAID, SIDA e NUFFIC e simultaneamente por quatro fundações americanas (Ford Foundation, MacArthur Foundation, Rockefeller Foundation e Carnegie Corporation of New York) que investiriam 100 milhões de dólares nas universidades africanas durante cinco anos (Noa 229).

Argumentando ainda a esse respeito, Wangenge-Ouna & Langa (2010) consideram que o financiamento do Estado ao crescimento exponencial das instituições de ES pode ser inadequado e inconsistente. Para além disso, acrescentam que financiamento é inadequado por estar associado à sua excessiva dependência aos recursos externos, nomeadamente doações e créditos. Ao exemplo da UEM que chegou a depender mais de 50-60% do seu orçamento total

de ajudas externas. O ES em Moçambique foi, neste sentido, marcado por duas fases em que numa primeira as universidades eram guiadas pelo estado, sendo assim “em cada país africano tinha pelo menos uma universidade nacional” como símbolo de unidade nacional, Moçambique tinha a UEM. Numa segunda fase, as universidades passaram a ser mais mercantis, devido à liberalização do ensino como força do mercado. Esta fase surge, no entanto, devido ao agravamento da crise do desinvestimento, o que fez com que muitos países africanos privatizassem e reduzissem a suas intervenções no provimento do ES (Mandami, 2011 citado por Langa 2012).

Alguns estudos da história da implantação do ES, com exceções da África do Norte e da Republica da África do Sul, indicam que a maioria das universidades nasceu no período entre o fim dos regimes coloniais e os anos pós-independência.

Silva (p.217) fez um diagnóstico das universidades públicas moçambicanas num contexto da situação que afeta grande parte das universidades africanas e constatou que o financiamento externo e a redução de fundos para a pesquisa motivou (i) produção científica formatada e frequentemente gerenciada por interesses e agendas externas, (ii) subalternização do papel do académico africano transformado muitas vezes em produtor de informações e reproduzidor de um conhecimento não menos vezes situado fora das realidades africanas, (iii) distanciamento cada vez maior entre ensino e pesquisa, (iv) expansão rápida e crescimento exponencial do ES, (v) minoração da qualidade de graduados e pós-graduados oferecidos pelas universidades.

Em Moçambique é necessário olhar para a universidade num plano mais social. A educação como uma política social requer uma diluição na sua inserção mais ampla, o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam materialidade da intervenção do estado (Azevedo, 2001, p5). Na perspectiva do neoliberalismo de a economia internacional é autorregulável, isto é, não necessita da intervenção do estado. Entretanto as políticas do FMI e do Banco Mundial orientam o neoliberalismo, modificando de certa forma, a situação (desempenho) dos países latino-americanos, africanos e ex-países socialistas. Esta situação culmina com uma educação de carácter mercantil sujeita às regras Banco Mundial, que não pertence ao campo social (Luís, 2005, p.36). O modelo de gestão social é mais estratégico porque procura atender às necessidades da sociedade, primando os princípios de solidariedade e de cidadania deliberativa. Portanto, a questão de gestão social deve ser levada em conta no contexto de ES em Moçambique.

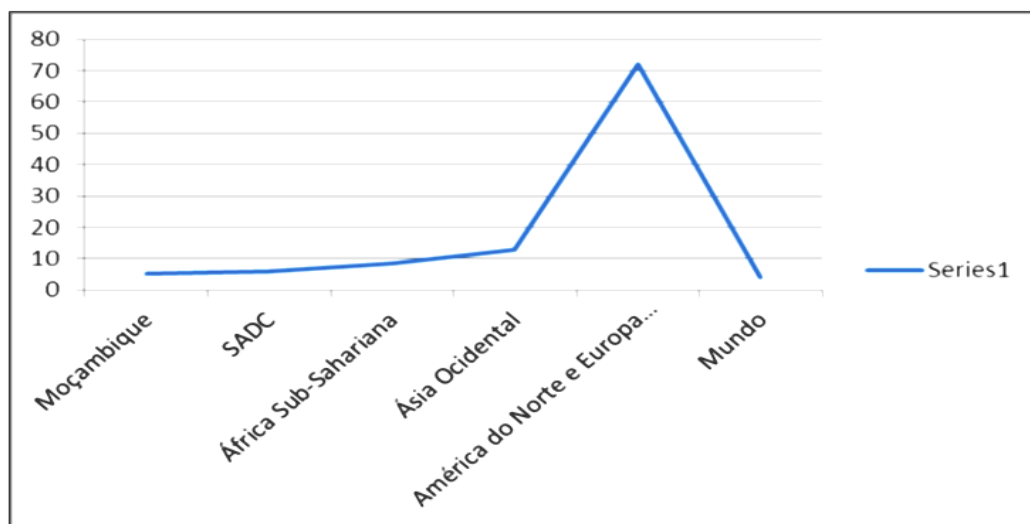


FIGURA 5. TAXA DE PARTICIPAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.

Fonte: UNESCO, (2010)

O gráfico acima apresentado dá conta do cenário comparativo da realidade moçambicana com outras regiões no mundo, mostra que as taxas de participação de Moçambique, da SADC e da África Subsaariana, no geral, ainda continuam muito baixas em relação, por exemplo, a Ásia Ocidental.

A política geral do ES aposta numa educação com uma ligação muito forte com a investigação científica, mas ainda deve se enveredar muito esforço e muito investimento na investigação.

As universidades moçambicanas enfrentam muitas dificuldades, sobretudo na realização de pesquisas, por falta de meios e recursos humanos adequados, este cenário também se verifica nas universidades angolanas. Há um estudo feito (Hountondji, 2002) onde se concluiu que as universidades africanas participam ativamente no processo de recolha de dados e informação, e parcialmente na aplicação das teorizações, comparativamente às universidades do ocidente. O fenómeno da fraca produção científica é um dos medidores da qualidade de ensino. A questão da qualidade também pode ser medida pela mobilidade de estudantes para outras instituições fora de país, por não serem reconhecidas as qualidades das instituições internas.

Em Angola, por exemplo, é difícil medir a qualidade de ensino devido a falta de elementos quantitativos de avaliação, mas ao que tudo indica na opinião de (Carvalho 2012, p.55) a qualidade de ensino é globalmente baixa devido a uma série de fatores, sendo um deles a fraca produção científica. Noa (2012, p.65) realça que sob ponto de vista de internacionalização o sistema educativo “tem sido predominantemente marcada pelo envio de estudantes para o exterior, contratação de docentes estrangeiros, receção de apoios materiais e financeiros, em regime de doações ou empréstimos, importação de conhecimentos e de

programas, entre outros”. Neste âmbito, isto afeta seriamente o papel da universidade não só como fator de transformação social e económica, mas também de dignificação do homem e da própria sociedade.

5. Os problemas que afetam o Ensino Superior em Moçambique

Muitos sistemas de educação africana enfrentam muitos obstáculos devido ao número insuficiente de cidadãos instruídos, difusão não equitativa da educação, deficiente desempenho dos sistemas de ensino, má qualidade da educação, inutilidade das aprendizagens escolares (UNESCO, 2007). Relativamente ao ES em Moçambique, os problemas estão associados à:

a) Expansão e acesso

No ano 2000 foi lançado o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) em Moçambique cuja principal missão era a expansão do acesso, relevância e qualidade, mas o que se verificou dez anos depois de definidas as estratégias que deviam ter colocado o ES a equiparar-se com melhores universidades africanas, resultaram “as contradições, as tensões, as indefinições, os desvios e as perversões que, entretanto, foram dominando o percurso do ensino terciário no país” (Noa, 2012 p.207). O autor salienta que o PEES, por um lado, determinou a rápida expansão e melhoria dos órgãos de consulta como o Conselho do Ensino Superior (CES) e o Conselho Nacional de Ensino Superior (CNES) e, por outro lado, assistiu-se a uma decadência da qualidade dos processos e dos produtos.

Moçambique é constituído por uma população de 20,2 milhões de habitantes, registados no último censo da população (2007). As estatísticas indicam que apenas 1,9% equivalente a 75 mil tinha a formação superior, considerando que a média africana é de 5,5%, ao que se pode concluir que o ES ainda é limitado.

O crescimento exponencial do ES é um fenómeno em Moçambique, num país em que o ES é algo recente (22 anos) já conta com 49 IES entre públicas (18) e privadas (31), houve um aumento rápido do efetivo escolar de cerca de 12mil estudantes, no ano 2000, para mais de 101 mil, em 2010. Entretanto, a expansão desregulada e fragmentada trouxe consigo muitos discursos paradoxais sobre a questão da qualidade e eficiência, uma vez que para muitos autores a qualidade de educação perdeu-se. Matos e Mosca (2009) asseveram que “a qualidade do ensino é ruim”, por falta de condições básicas de funcionamento, períodos de aulas mais curtos e as constantes lutas dos professores por salários dignos (Brito, p.36-37).

A redução do financiamento das instituições públicas (UP e UEM) por parte do estado foi uma das principais razões para a entrada no mercado. Estas instituições viram-se obrigadas a “adotar formas de gestão empresariais e abrirem cursos pós-laborais para incrementar as suas receitas, deixando assim de estar ao serviço exclusivo do bem público” (Dias 2012). As instituições públicas como a UEM e UP são uma fonte de incremento monetário, pois mantêm durante o dia um regime de ES público quase gratuito e no período pós-laboral um ensino quase – privado. Entretanto, “os cursos pós-laborais passam, então, a ser a “vaca leiteira” das universidades públicas” (Langa, 2012). Por isso, a UEM e a UP abriram uma série de novos cursos e programas para serem oferecidos no regime pós-laboral. Neste caso, os estudantes da UP tornaram-se, na sua maioria, estudantes-clientes, uma vez que boa parte frequenta os cursos no regime pós-laboral 66.7%, contra 24% no regime regular. Sendo a faculdade de ciências sociais que alberga a maior parte de estudantes pós-laborais com cerca de (59.3%) contra 39.7% do regime regular (Langa, 2012). Porém, (Castiano e Passades,p.7) consideram que esta é a forma que a UP encontrou, por um lado, ara resolver os obstáculos financeiros, através de receitas que provém do pós-laboral para o desenvolvimento da própria instituição e, por outro lado, responder a demanda do crescimento económico e da indústria extrativa do país, daí a criação de novos cursos para cobrir a oferta de emprego, sobretudo no ramo da indústria extrativa. Vide o gráfico (Langa 2012).



FIGURA 6. MATRICULADOS POR FACULDADE/REGIME DE ESTUDOS NA UP- SEDE.

Fonte: Direção de Planificação e Estudos, 2008.

Entretanto, a entrada das instituições públicas no mercado contribuiu para alteração das suas missões como universidades. Neste sentido, pode-se considerar que os prolemas do ES em Moçambique resultam da “programada desordem de crescimento que não cuidou nem sequer em cumprir com o que estava estabelecido na própria lei (...) quer na versão de 1/93, quer na versão de 05/203, ou na versão 27/2008 de 29 de Setembro” em que estavam plasmados todos os passos processuais para autorizar a criação de financiamento de

instituições de ensino, da questão do acesso e obrigação do estabelecimento de regulamentos claros à luz da lei vigente (Rosário, 2012,p.93).

As instituições do ES passam por um momento de “capitalismo educacional”, cujo processo da sua mercantilização realizou-se em duas fases: numa primeira fase tinha que gerar as suas próprias receitas para ultrapassar a crise financeira e numa segunda fase em que se transforma numa empresa “uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e de estudantes” (Santos 2005,p.18 citado por Dias 2012).

b) Massificação vs. Qualidade

Na década 50 assistiu-se internacionalmente o processo da massificação da IES que pressionou o mercado de trabalho, a sociedade e os governos a mostrarem que a qualidade não tinha sido afetada.

Na década de 2000-2010 assistiu-se um “boom” de novos provedores públicos e privados, isso numa altura em que o governo conseguiu, empréstimo do Banco Mundial para implementar o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES 2000-2010), cuja visão principal era a sua expansão. Para Langa os fundos do Banco Mundial agravaram a dívida pública moçambicana e, no entanto, serviu para a criação de mais instituições públicas com diferenciadas vocações. Assim apresenta-as Chilundo (2006)

Em 2003 criou-se, em Maputo, o Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA) e, em Nampula, a Academia Militar Samora Machel (AM); em 2004, a Escola Superior de Ciências Náuticas em Maputo (ESCN) e o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP) e; em 2005, os institutos politécnicos de Gaza (ISPG), Manica (ISPM) e Tete (ISPT) Universidade Técnica de Moçambique (UDM) foi estabelecida em 2002; a Universidade São Tomas de Moçambique (USTM) em 2004, em Maputo; e a Universidade Jean Piaget, na Beira. O Instituto Superior Cristão, em Angónia -Tete, também em 2004; o Instituto Superior de Economia e Gestão, em Maputo, no ano de 2005.

Entretanto, as universidades apresentadas no último parágrafo são privadas, sendo no total, seguindo os cálculos de Brito e Castiano, Moçambique conta 49 instituições de ES superior, das quais 18 são públicas e 31 privadas. Para confrontar, vide o mapa apresentado pelo MINED em 2010.

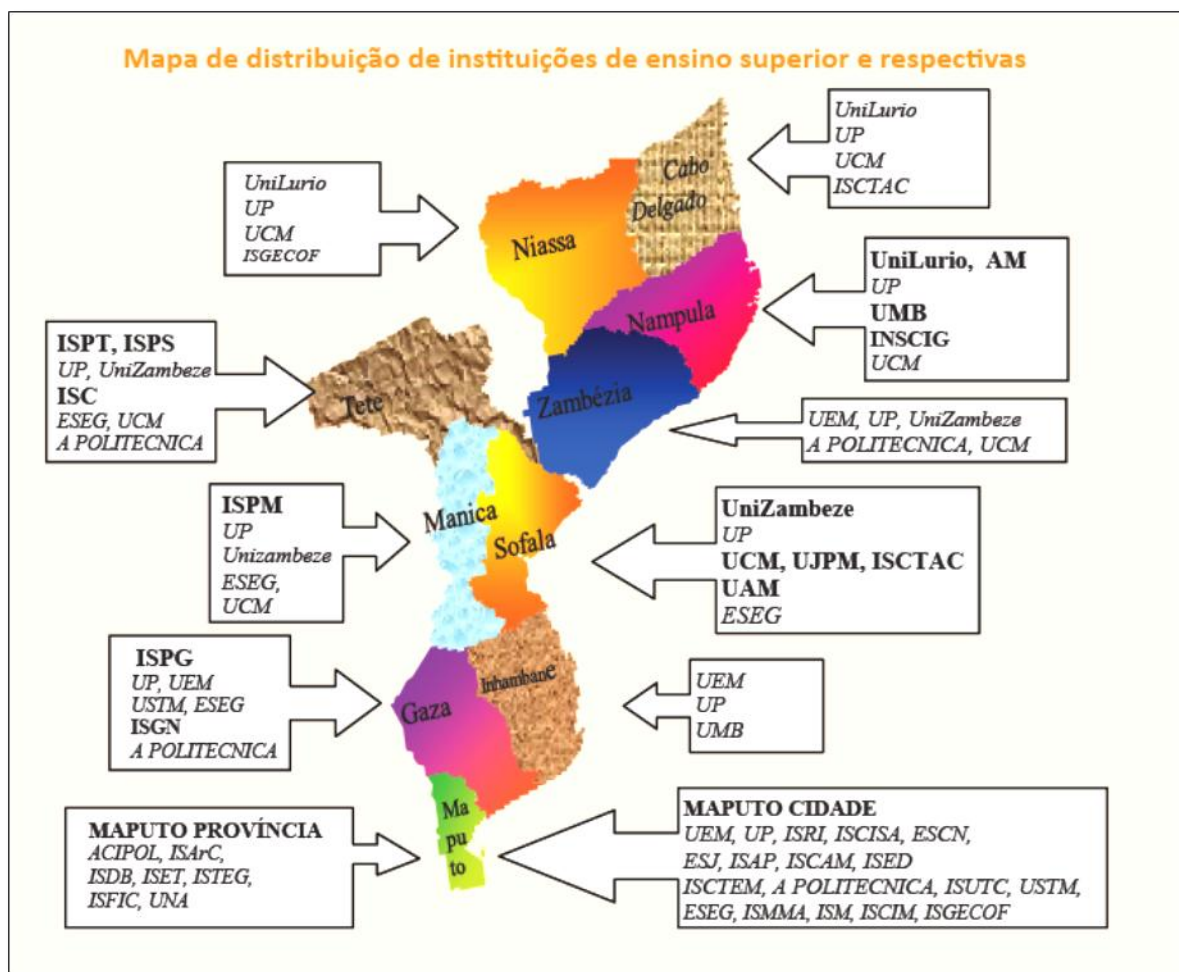


FIGURA 7. DADOS ESTATÍSTICOS DA DISTRIBUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE-2010-MINED

A massificação do ensino em Moçambique começa quando o governo assume o poder, depois que chegou a independência. Neste sentido, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido no poder destacou a educação na sua política de desenvolvimento, tendo permitido, no entanto, a sua rápida expansão e massificação, pois exortava a transformação do país numa escola, onde todos ensinam e todos aprendem" (Gomez,1999, p. 225). A partir daí Moçambique vem implementado políticas de crescimento e de redução de pobreza. Isto permitiu, com efeito, a redução dos níveis de analfabetismo que era de 93% até a data da independência (25/06/1975) para 51,9% no período após a independência (Instituto Nacional de Estatística – INE, 2008 citado por Brito,p.98).

O Ensino Superior, como foi referido anteriormente, tem apenas 53 anos. Tendo sido, os primeiros anos (1962-1975) marcados por uma presença forte da colonização, uma vez que era primeiramente destinado aos filhos dos colonos que se encontravam em Lourenço Marques (Província Ultramarina Portuguesa). Após a independência assistiu-se, em

Moçambique um crescimento acelerado e fragmentado do ES, sobretudo nos anos 90, derivado da queda do socialismo e da introdução do capitalismo.

A adoção de uma economia de mercado livre permitiu a entrada, em grande escala, do sector privado para prestar serviços. A expansão populista do ES afetou a qualidade de ensino, isto é, “está diretamente ligada à ilusão de que da quantidade sai qualidade e com muita pouca ciência” (Langa, 2012,p.386). Portanto, para Langa (2012) aumentar a ciência constitui um dos grandes desafios da governação do ES em Moçambique.

c) Mercantilização

A educação, depois da independência, passa a ser um bem público, isto é, é parte das políticas públicas que o Estado oferece ao cidadão. Entretanto, “o investimento público no ES pode ser justificado como meio de treinar os jovens para a cidadania e liderança” (Friednam, 1982, p.94 citado por Taimo 2010, p.144). Neste sentido, Moçambique entra no “clube” do “Consenso de Washington”, através de acordos assinalados em 1984 e pela constituição de 1990 o que fez com que a educação passasse a ser diferente à dos primeiros anos da independência. Iniciado o acordo entre Moçambique e FMI que levou à revisão da constituição em 1999, “inicia-se a abertura para a economia do mercado e consequentemente a possibilidade da criação de instituições educacionais, mas não sob tutela do estado” (Taimo 2010, p.146)

Com a aprovação da Lei 1/93, em 1995, que permitia a abertura de espaço para a entrada de operadores privados no estabelecimento de instituições de ES (Rosário, 2012; Langa, 2012, 2014; Noa, 2012) assistiu-se um crescimento acelerado do número de instituições de ES. O estado começou a licenciar instituições de ES privadas o que permitiu a abertura de delegações de ES público de forma criteriosa, violando, inclusive, a própria lei 1/93 (Rosário, p.93). Em jeito de resumo, Rosário diz que houve uma permissão para o crescimento descontrolado do ES até nas áreas de formação, o que fez com que durante 13 anos de expansão (1997-2010) o número de estudantes passasse de 10.000 para 120.000 e de 3 instituições de ensino público e 2 privadas para 44 instituições.

A falta de observância da lei 1/93 fez com que as universidades, públicas e privadas desmultiplicassem-se em polos de ES, sem corpo docente e nem as demais condições científicas, pedagógicas, de infraestruturas e de serviços em cada local (Matos e Mosca 2010,p.289). Surgiram, neste âmbito, segundo (Matos e Mosca p.289) redução de número de anos de formação, turmas numerosas, abertura de universidades em locais sem meios para funcionar o que afetou de uma forma intensa a qualidade de ensino privado e público.

6. A Emergência da UEM- História da Instituição

A ULM mais tarde rebatizada por UEM tinha como missão segundo (Rosário 2012, p.90) “produzir quadros que pudessem servir a revolução moçambicana, técnica, científica e ideologicamente preparados”. Entretanto, todos os seus quadros e estudantes eram considerados quadros da revolução. Por isso, o seu papel não podia ser o mesmo com o das outras universidades, por causa destes valores: (i) produção do pensamento, (ii) sentido de autonomia, (iii) defesa do direito à liberdade de opinião e expressão, podiam minar o sentido patriótico definido pela revolução, isto é, desviando as atenções do povo para questões portuguesas. Mas adiante (Rosário, 2012, p.91) justifica que, estes princípios levaram ao encerramento da Faculdade de Letra, no final da década de 70 e sua substituição pela Faculdade Preparatória e de Educação e o encerramento da Faculdade de Direito no início de década 80.

Conforme se referiu anteriormente, o processo de crescimento fragmentado do ES abrangeu, também, a UEM que se viu a abrir faculdades, escolas e centros em algumas províncias e distritos dos pais. A CAC- UEM (Comissão de Acesso aos Cursos da UEM) apresenta um gráfico que visualiza melhor o crescimento das instituições de ES em Moçambique nos últimos 12 anos.

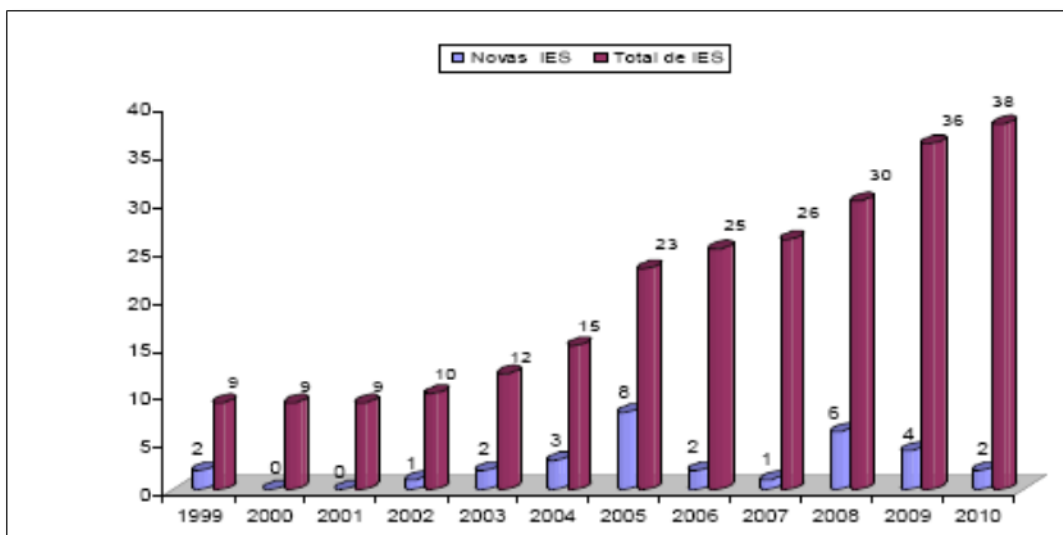


FIGURA 8. CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE DE 1999-2010 (CAC-UEM 2010,p.3)

Portanto, o CAC- UEM admite a partir dessa figura que no ano 2005 houve maior crescimento da IES em Moçambique o que contribuiu significativamente para o aumento das vagas de oferta para o acesso à UEM.

Atendendo essa figura, o PEES (2011-2020) na página salienta que:

O ensino superior aumentou rapidamente de cerca de 12 mil estudantes, em 2000, para mais de 101 mil, em 2010. Persistem grandes problemas de qualidade do ensino e fortes deficiências nas instituições de ensino dos diferentes níveis. O incremento da qualidade exige a alocação de maiores volumes de recursos ao ensino superior que atualmente apenas se beneficia de perto de 15% do orçamento da educação.

Neste sentido, conclui que “existe uma população de estudantes universitária concentrada em cerca de 80% em cursos de ciências sociais, indicador que tem vindo a agravar-se”. Langa diz que esse fenómeno deve-se a “hipótese de que os cursos de ciências sociais e das humanidades são os mais atrativos como fontes de geração de receitas porque não carecem de altos custos de investimento na sua implantação”. No entender do autor, nestes casos, uma sala de aulas necessita de um professor, caneta e giz para que se ofereça o curso, por isso as ciências sociais e humanas vão sofrer um ataque severo no que se refere a sua relevância (Langa, 2010a; 2010b, 2008b; da Costa, 2009). As universidades, nos países pobres, devem potencializar os estudantes com saberes práticos e não somente se cingir na capacitação dos mesmos em saberes teóricos.

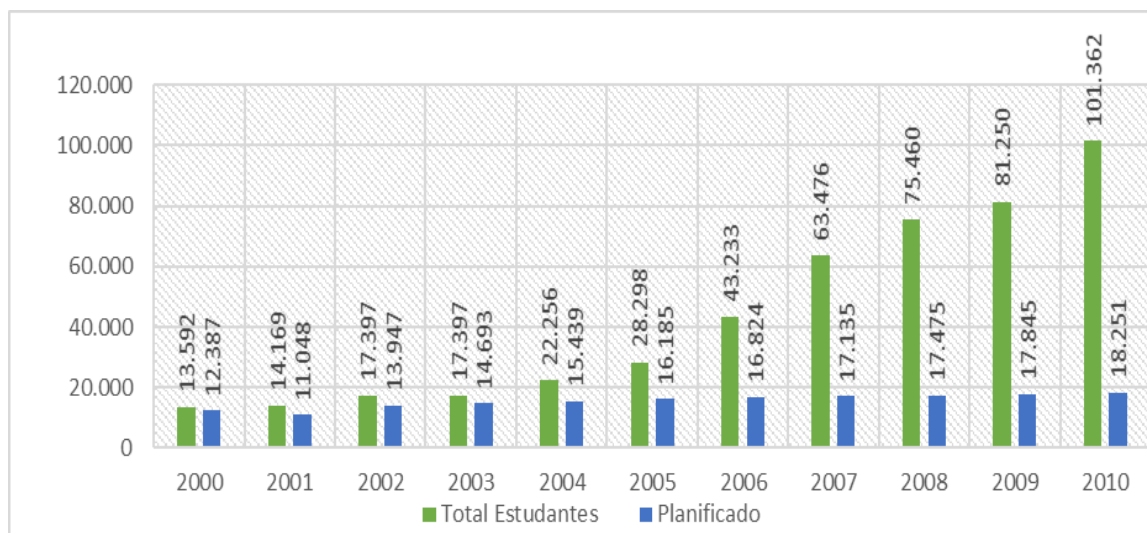


FIGURA 9. CRESCIMENTO DA POPULAÇÃO UNIVERSITÁRIA, PEES (2010)

O gráfico acima apresentado, mostra claramente que a evolução do número de estudantes era natural até 2005, tendo atingido cerca de 28.300, porém a partir de 2006 acentuou-se a evolução do número de estudantes, tendo aumentado de 43.233 para 101.362 até 2010. Um número que excedeu, visto que a previsão do PEES era de 18.200 estudantes até 2010,

portanto houve aqui uma superfluidade de 79.360 estudantes em relação à projeção para 2000 (PEES, 2011). Vejamos abaixo o caso da UEM

IES	2003	2004	2005	2006	2007
UEM	7.349	9.712	11.517	14.392	16.286

FIGURA 10. EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL NA UEM

Segundo a Comissão de Reflexão sobre o aumento de acesso aos cursos da UEM (2010) “a UEM oferece 71 cursos no nível de graduação e 32 cursos do nível de pós-graduação (incluindo 2 cursos para o nível de doutoramento), totalizando 103 cursos diferentes”. Até 2010 contava com 16 unidades acadêmicas, sendo 11 faculdades e 5 escolas.

A área de humanidades é a que oferece mais cursos na UEM, por exemplo a Faculdade de Letras e Ciências Sociais, segundo os dados estatísticos da UEM 2010 oferecia 14 cursos muitos deles com o regime pós-laboral, por isso é a que registra maior número de graduados. Vide o gráfico:

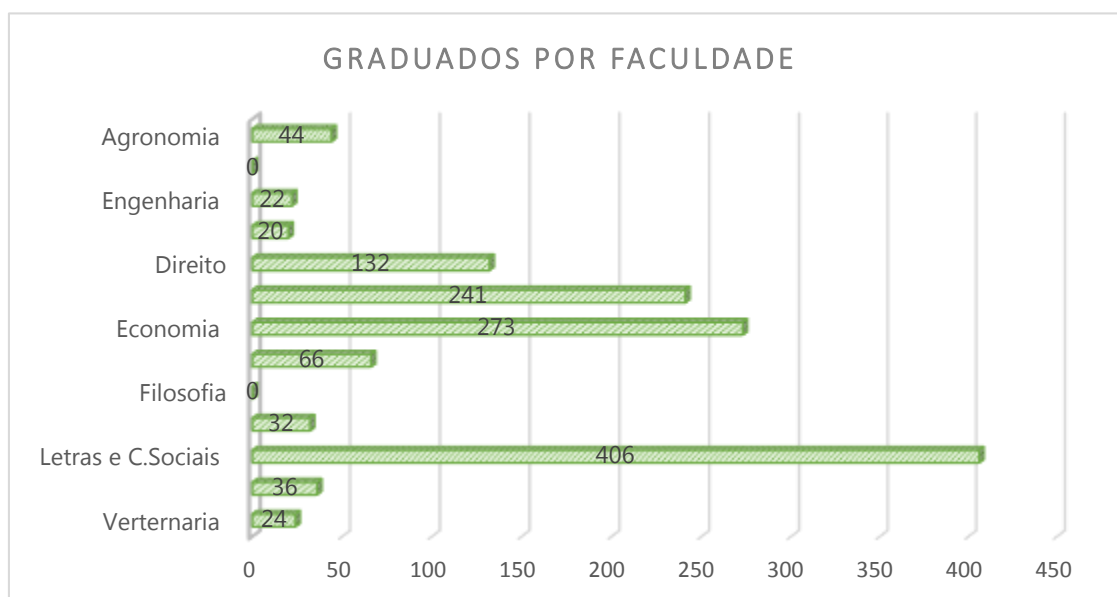


FIGURA 11. GRADUADOS POR FACULDADE.

Reparando para o gráfico apresentado, pode se inferir decerto, que a área das humanidades é a que oferece mais cursos e consequentemente, apresenta maior número de graduados. O relatório do Ministério de Educação (MEC-DICES, 2007) evidencia que a população de estudante é predominantemente masculina, estando, contudo, a feminina,

concentrada no ensino de artes e humanidades e ciências sociais, com cerca de 54,5%, do total.

No que diz respeito a investigação, atualmente a UEM está no ranking das 100 melhores de África, mas esta posição não significa que tenha ainda um nível satisfatório em termos de investigação científica. Ainda há muita falta de massa crítica interna e uma cultura prática de investigação científica. A UEM, tal como as outras universidades, são verdadeiros centros de reflexão, de produção, aplicação e disseminação de conhecimento (Noa, p.236). Veja-se o quadro comparativo de unidades de produção científica no ano 2006.

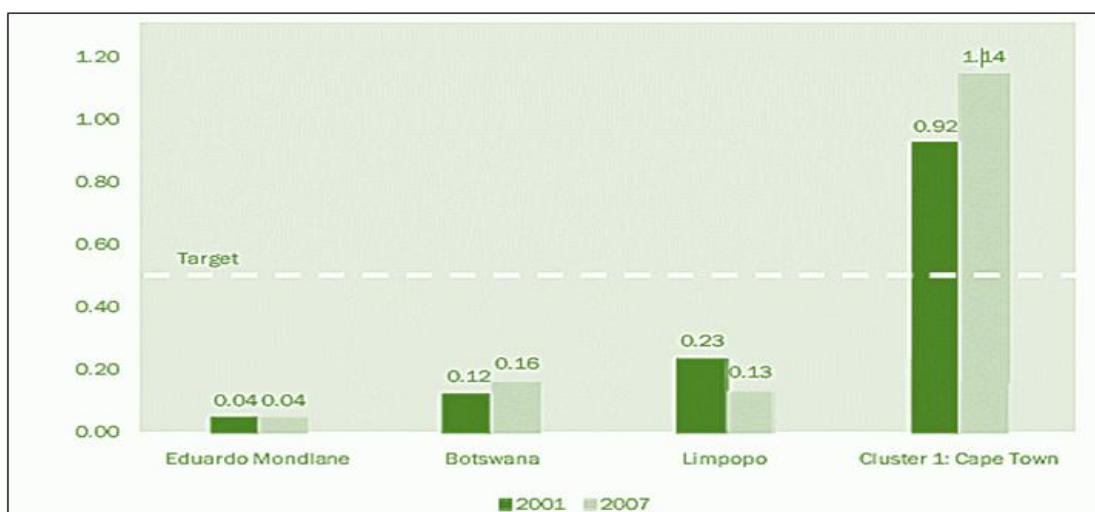


FIGURA 12. COMPARAÇÃO DE POR UNIDADES PUBLICAÇÕES POR ACADÉMICO PERMANENTE. FONTE: BAILEY, CLOETE AND PILLAY, P.59

A Figura 12 é lida apenas com unidades de publicação de pesquisa. O alvo baseia-se a suposição de que um académico permanente deve publicar pelo menos uma pesquisa/artigo a cada dois anos. Os dados no gráfico mostram que Cape Town excedeu este objetivo e que nenhum dos outros chegou perto dele. Os rácios de UEM sugerem que muito poucos de seus funcionários académicos permanentes publicam artigos de pesquisa.

IV. **CAPÍTULO: PROTOCOLO ALTERNATIVO PARA MELHORAMENTO DAS COMPETÊNCIAS TEXTUAIS**

(...) trabalhar a linguagem por meio de gêneros textuais é uma das formas de explorar a língua de uma maneira contextualizada e dinâmica, como também de desenvolver e organizar as práticas de leitura, oralidade e escrita de acordo com a interação e o processo sócio histórico. Alves, R.A & Calvo. L.C¹.(p.4)

Como se referiu anteriormente, o ISD na sua fase inicial desenvolveu-se desde os anos 1980 na unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra por uma equipe coordenada por Jean-Paul Bronckart e atualmente é uma corrente epistemológica de pensamento que está em diferentes países do mundo.

Importa salientar que o ISD, não é um movimento formalmente constituído, é uma corrente com um posicionamento epistemológico, construído essencialmente a partir das obras de Spinoza, Marx e Vygotsky (Bronckart 1999, 2006, 2008). É, no entanto, uma corrente que contesta a divisão atual das ciências humanas/sociais, por isso não se pode considerar como linguística, isto é, não é um modelo de análise do discurso nem uma teoria linguística, sociológica ou psicológica, mas sim uma corrente da Ciência do Humano. O ISD tem o seu quadro teórico e epistemológico que compartilha os princípios de interacionismo social de autores como: Bühler (1927), Dewey (1925), Mead (1934), Politzer (1928), Vygotski (1927/2004), Saussure (2002) e outros.

O ISD é uma corrente de prolongamento do interacionismo social, que considera a socialização e a individualização como perspectivas inseparáveis de desenvolvimento humano e aponta, também, a necessidade das ciências humanas apoiarem-se no questionamento filosófico e considerar os problemas de intervenção prática, principalmente nas escolas.

Esta corrente abandona a noção da tipologia textual e o conceito do texto como um conjunto de frases que forma um sentido, porque não oferecia um porte seguro para o conceito de texto e muito menos uma clareza das ditas sequências frásicas bem formadas. Os textos passaram a ser unidades coletivas globais, necessariamente associados às práticas coletivas, decorrentes de ações. Entretanto, o ser humano precisa da interação com essa complexidade de textos produzidos para se apropriar do conhecimento das diferentes formas de saberes articulados socialmente (Alves & Calvo).

1 Não tem data: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/333-4.pdf>

No lugar de tipologia passa a ser integrada a noção de gênero textual que vem ganhando mais espaço no quadro das Ciências da Linguagem e com um grande impacto também no campo de ensino, principalmente de ensino de línguas. O ISD defende que os gêneros são como formatos textuais estabilizados, e são atividades sociais de linguagem, tais como, familiar, jornalística, poética, literária, narrativa, etc. Funcionam, neste sentido, como modelos psicosociolinguísticos que recorrem necessariamente para a produção e a interpretação de qualquer texto (Miranda, 2010). Concomitantemente, Bronckart (2008, p.39) volta a afirmar que os textos devem ser observados na sua condição de gênero, porque é, no entanto, nessa condição em que se manifestam as relações de interdependência entre propriedades dos textos e as propriedades das atividades sociais em que são produzidos. Para melhor compreender a distribuição dos gêneros, veja-se o quadro a seguir apresentado por (Marcushi, 2008 citado por Miranda, 2010).

Domínios discursivos	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	Artigos científicos, verbetes de enciclopédias, relatórios científicos (...) solicitação de bolsa, cronograma de trabalho (...) certificado de proficiência, atestado de participação (...)	Conferências, debates (...) exames orais, exames finais, seminários de iniciantes (...) arguição de tese (...)
Jornalístico	Editoriais, notícias (...) jogos, histórias em quadrinhos (...), anúncios classificados (...), carta do leitor (...), cartum (...)	Entrevistas (...), notícias de rádio (...) boletim do tempo (...)
Religioso	Orações, rezas, catecismo, homilias (...)	Sermões, confissão (...)
Saúde	Receita médica, bula de remédio (...), receitas culinárias	Consulta, entrevista médica, conselho médico
Comercial	Rótulo, nota de venda (...) carta comercial, parecer de consultoria (...) bilhete de avião, bilhete de ônibus (...)	Publicidade de feira, publicidade de tv (...), refrão de feira (...)
Industrial	Instruções de montagem, descrição de obras (...)	Ordens
Jurídico	Contratos, leis (...) certidão de casamento (...), edital de concurso (...), certificados, diplomas (...)	Tomada de depoimento, arguição, declarações (...)
Publicitário	Anúncios, cartazes, folhetos (...)	Publicidade na tv, publicidade no rádio
Lazer	Piadas, jogos, adivinhas, histórias em quadrinhos, palavras cruzadas, horóscopo	Fofocas, piadas, adivinhas, jogos teatrais
Interpessoal	Cartas pessoais, cartas comerciais (...), e-mail, bilhete (...) lista de compras (...)	Recados, conversações espontâneas, telefonemas (...)
Militar	Ordem do dia, roteiro de cerimônia oficial, roteiro de formatura, lista de tarefas	Ordem do dia
Ficcional	Épica – lírica – dramática, poemas, contos (...), fábulas, histórias em quadrinhos, romances (...)	Fábulas, contos, lendas (...)

TABELA 7. GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

Fonte: Marcuschi, 2008, p.194-196

1. As condições de construção do conhecimento humano na perspectiva do interacionista

"How a society selects, classifies, distributes, transmits and evaluates the educational knowledge it considers to be public, reflects both the distribution of power and the principles of social control. From this point of view, differences within and change in the organization, transmission and evaluation of educational knowledge should be a major area of sociological interest" (Bernstein 1971, p. 47).

Benavot, Cha, Kamens, Meyer, Wong (1991) apresentaram no artigo “Knowledge for the Masses” teóricos clássicos da sociologia do conhecimento, como de Marx, Durkheim, Mannheim, e Scheler que procuram instituir que o conteúdo e a validade das ideias são finalmente ligados aos interesses sociais e econômicos da sociedade (Mannheim 1936; Durkheim 1954). Pesquisas posteriores focadas em como as condições sócio históricas podem influenciar a produção, validação e justificação dos diferentes tipos de conhecimento. Alguns estudiosos têm analisado um corolário importante: como o conhecimento é selecionada, organizada e transmitida por forças sociais (ver Wuthnow 1987). Esta negligência foi vigorosamente afirmada por sociólogos britânicos de ensino (Young, 1971). Sociólogos que argumentaram que deve tratar "o conhecimento [transmitido na educação] como nem absoluta, nem arbitrária, mas como" conjuntos disponíveis de significados, "que em qualquer contexto, não meramente "emergem", mas são coletivamente dadas (Young, 1971, p. 3).

É nesta perspectiva que partimos para a análise dada por Bronckart acerca do ISD, a corrente do ISD focaliza-se no processo histórico de socialização, visto que se interessa pelas particularidades de organização social do homem, ao mesmo tempo com a interação semiótica, desenvolvendo uma análise profunda sobre essas formas de organização e o seu carácter semiótico. E por fim, analisa os processos “filogenéticos” e “ontogénicos” para que esse carácter socio semiótico se torne em objeto de apropriação e interiorização social dos homens. Bronckart (1999,p.21) diz que:

Se o homem é, evidentemente, um organismo vivo e se, como tal, algumas de suas prioridades comportamentais são condicionadas pela configuração do potencial genético e pelas condições de sobrevivência da espécie, essas condutas também revelam capacidades novas (em particular, capacidades de pensamento e de consciência), que foram construídas no curso da evolução, graças à liberação progressiva das restrições biológicas e

comportamentais, e que continuam a contribuir para a autonomização da espécie em relação às “leis da Natureza”.

O ISD é, uma corrente que integra, para além de factos sociais, fenómenos do desenvolvimento da atividade psíquica do homem. Assim, Bronckart (1999,p.23) considera que o ISD se revitaliza pelas contribuições mais recentes da antropologia (Leroi Gourhan, 1964;1965), da socio antropologia (Morin,1977) e pelas abordagens socio filosóficas de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986). Ademais, o autor propõe que na articulação entre as representações coletivas, sociais, e individuais e de psicossociologia nutre-se da linhagem de Bordieu, 1980; Moscovici, 1961 e Durkheim 1954.

A abordagem interacionista apoia-se na análise saussureana do arbitrário social do signo linguístico que constitui uma contribuição teórica para compreender o estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento (Bronckart (1999, p.23).

Bronckart (1999) postula a necessidade de compreender o contexto de produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem, ou seja, porção de atividade de linguagem ou conhecimento disponível do grupo que dá origem ao texto. Para analisar textos de diferentes géneros Bronckart (2006, 2008) propõe no quadro geral, na perspetiva do ISD, um modelo de arquitetura interna que parte dos mecanismos de responsabilização enunciativa, mecanismos de textualização (conexão e coesão) até a infraestrutura dividida em plano de texto e organização discursiva. Veja-se o modelo de arquitetura textual de Bronckart:~

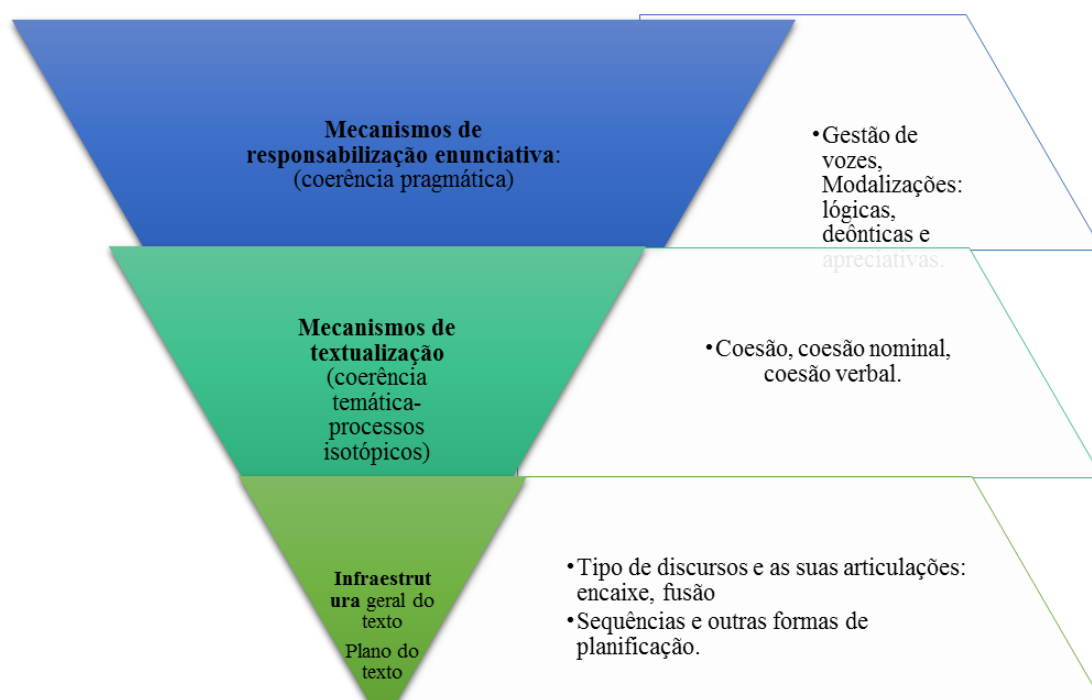


FIGURA 13. MODELO DE ARQUITETURA TEXTUAL DE PROPOSTO POR BRONCKART (1997, P.120-133)

2. Plano de organização textual- sequência textual

Considerando a corrente do ISD de Bronckart, Adam parte com propostas de organização textual, também importantes para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da linguagem. O Autor (1992) considera que todo o texto é constituído, no mínimo, por uma sequência “unidade de um nível inferior ao texto considerado no seu conjunto” (Maingueneau, 1997, p.90). Por sua vez, Coutinho (2003) salienta que a teoria das sequências foi elaborada devido a grande generalidade das tipologias de texto surgida com as gramáticas de texto (p.444). No entanto, a autora acrescenta que entre a frase e o texto existe um número intermediário de estruturação, aquele dos períodos e macroproposições. Um número pequeno de tipos de sequências “de base guia os empacotamentos prototípicos que formam diversas macroproposições” os ditos cinco tipos de sequências que constituem esquemas textuais propostas por Adam: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal.

Sousa (2012) assevera que a sequência textual “é um tipo de operação de textualização, uma estrutura composicional de natureza linguística, mas que sofre interferências das práticas discursivas”. Para a autora há, no entanto, uma ligação entre esta noção com a anteriormente apresentada por Silva (1999) de tipo textual, visto que articula elementos estruturais discursivos. Veja-se a figura:

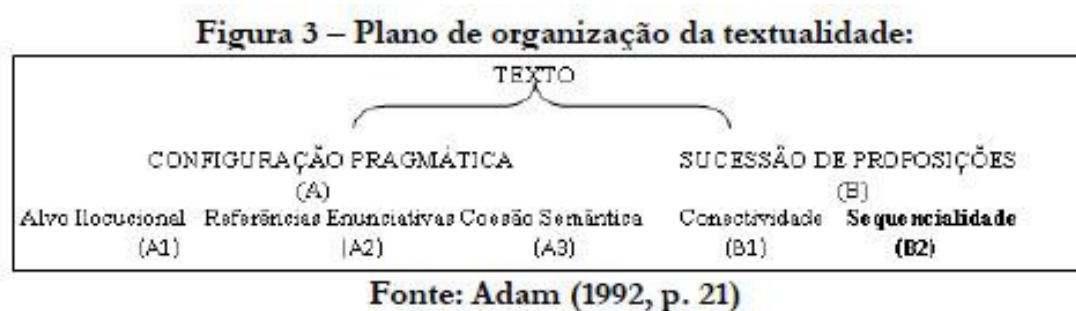


FIGURA 14. PLANO DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DE ADAM RETIRADO DE SOUSA (2012)

O quadro remete-nos para dois planos de organização textual segundo Sousa (2012), um a nível pragmático que admite três dimensões: *uma argumentativa* (A1), que define todo texto visando a um objetivo ilocucionário; *uma ancoragem enunciativa* (A2), que confere ao texto uma tonalidade enunciativa em relação a como este deve ser tomado, se discurso oral, se discurso escrito, se discurso científico, se discurso poético, dentre outros; *uma semântica* (A3), que corresponde ao tema ou tópico do discurso (macroato semântico). E outro a nível da

sucessão de proposições que admite duas dimensões: *uma conectividade* (B1), que corresponde aos elementos de ligação que entrelaçam o texto, e *uma sequencialidade* (B2), que corresponde às sequências textuais.

Por causa da complexidade do tema “textualidade”, escolhemos apresentar a referenciação (configuração pragmática) como um dos elementos importantes para a análise de textos. Adam (2008) considera que a referenciação textual (ligações semânticas) é assegurada pelas retomadas de elementos introduzidos na memória, como a pronominalização, definitização, referenciação dêitica, contextual e coreferência lexical, às quais é preciso acrescentar as recuperações.

Importa salientar que, cada uma destas cinco operações quando usadas isoladamente, nenhuma é suficiente para fazer de um texto uma unidade coerente, pois elas sempre cooperam.

3. As competências textuais dos alunos do Ensino Superior

Muitos professores do ES em Moçambique têm reclamado muito, nestes últimos anos, sobre a problemática da Língua Portuguesa na componente escrita e comunicativa. A Comissão de Reflexão de UEM tendo notado que o nível de preparação dos estudantes na área de expressão escrita e oral era bastante fraco, resolveu introduzir a disciplina Técnicas e Comunicação como oferta extra para melhorar, de alguma maneira, o nível de conhecimentos dos estudantes e permitir que os estudantes se formem em tempo útil, visto que estas dificuldades constituíam, também, um dos motivos de reprovações (2010, p.19).

Relativamente à problemática da expressão escrita e oral, vários estudos têm sido levados a cabo por Siopa, Ernesto & Companhia, (Siopa, 2010) e Perpétua Gonçalves (2010) nos quais concluíram que a população universitária revela, realmente, muitas dificuldades “no domínio da ortografia, do vocabulário e das estruturas gramaticais, assim como na produção de um discurso claro e coeso” (Gonçalves, 2010, p.7). Ademais os autores ressaltam que as principais causas de dificuldade de Português resultam (i) da instrução deficiente dos estudantes, (ii) da distribuição linguística (plurilinguismo) e da enorme estratificação social.

Argumentando ainda a esse respeito, (Gonçalves, 2010, p.7) diz que a instrução deficiente não chegou a fornecer aos estudantes conhecimentos e habilidades necessárias para o bom desempenho na escrita e desenvolvimento de uma consciência linguística que os habilite a monitorar as suas próprias produções. O despreparo dos estudantes a nível das produções escritas é crítico. É por isso que estes estudos, como recomendação, apontam

sempre para o melhoramento dos programas de ensino da língua portuguesa e dos seus materiais de instrução.

Dos vários estudos feitos sobre a “competência do português no ES ” preferimos, nesta dissertação considerar apenas dois por serem mais generalizados (todas as áreas linguísticas). Assim foi considerado o estudo de Siopa, Ernesto & Companhia, que se baseou na análise de corpus de textos escritos por 12 estudantes das licenciaturas na área da língua portuguesa, nomeadamente Tradução e Interpretação (Português/Inglês e Português/Francês) e Ensino de Português e também por textos orientados (sínteses e resumos) e textos livres (composições), produzido por 67 estudantes dos mesmos cursos. E o outro corpus, da Gonçalves (2010), foi produzido por 60 estudantes dos cursos acima indicados que frequentaram a UEM em 2002 e 2003. O corpus é, no entanto, constituído por textos semilivres e condicionados, recolhidos no âmbito da avaliação contínua da disciplina de Português.

Portanto, a tipologia de desvios que foi encontrada foi apresentada e resumida em quadros e mostrou resultados um pouco diferentes, pelo facto do segundo ser mais recente e agregar novos tipos de “erros”. Neste sentido, constatou-se no 1º estudo que a componente do léxico apresentava 8,5% de erros, léxico-sintaxe 12,7 %, sintaxe 22,9%, morfossintaxe 11,6%, ortografia 15,5% e acentuação com 14,1%. E no 2º estudo constatou-se 11,8% na componente de léxico, 26,6% na sintaxe, 38% na léxico-sintaxe 27,8 na morfossintaxe.

A conclusão que se chegou dos dois estudos é que a componente de sintaxe era a mais afetada, onde verificou-se muitos desvios em várias categorias linguísticas.

No primeiro estudo também se fez a análise dos conteúdos gramaticais dos programas do 1º e 2ª anos e concluiu-se a falta de sistematicidade e coerência na escolha e em termos dos objetivos.

Feita esta análise dos programas, Brito e Lopes (2001, p51 citados por Siopa, Ernesto e Companhia p.15) defendem que “opções programaticais deveriam ter como suporte um estudo sistemático do erro ao longo de todas as fases de aprendizagem. Esse estudo deveria determinar em grande parte, a escolha dos conteúdos, da sua articulação, e do modo como devem ser trabalhados”. Na mesma correlação, Stroud (1997) “propõe que no processo de ensino aprendizagem da gramática deve-se adotar, além da perspetiva prescritiva de análise da língua, a norma descritiva, isto é, as normas de uso da língua na comunidade em que é falada (p.15).

Sumariando, os autores tentam aqui mostrar, a validade do conhecimento dos “erros” para o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, o seu papel como instrumento na eliminação do “erro”, justamente porque este conhecimento permite detetar áreas da língua

em que os estudantes têm problemas (Siopa, Ernesto e Companhia p.16). Neste sentido, os autores do estudo concluíram que há necessidade de uso de uma “grelha de erros” no processo de ensino-aprendizagem para isolar, “de forma estruturada, as áreas gramaticais problemáticas tornando assim possível estabelecer conteúdos gramaticais, nos programas de Português, orientados para as reais necessidades dos estudantes universitários”.

Portanto, sentimos que a introdução do ISD seria uma das estratégias metodológicas eficazes para o desenvolvimento da competência comunicativa (escrita e oral) por se tratar de uma corrente que se focaliza na aprendizagem dos textos partindo duma dimensão social para o linguístico. Neste âmbito, os erros linguísticos podem ser vistos a partir dos textos dentro do seu enquadramento social.

Podemos, no entanto, entender seguindo este quadro que os géneros são práticas discursivas e formas de ação social, mais do que formas linguísticas, os géneros são formas de ação linguística para se atingir objetivos socio comunicativos bastante específicos (Marcushi 2008, p.48). Entretanto, Marcushi entende os géneros como atos enunciativos dinâmicos em constante reformulação e adaptação dentro de um determinado enquadramento discursivo e não formas ou rótulos perfeitamente delineados.

Observando os problemas linguísticos dos estudantes de ES em Moçambique entende-se logo à partida que há uma necessidade de apostar nas práticas educacionais e na aposta de um letramento que possa dar conta do contexto social e o ISD seria a corrente certa, uma vez que aumenta a potencialidade de mediar a nossa ação sobre o mundo (declarando e negociando), de levar os outros a agir (persuadindo) e de construir mundos possíveis (representando e avaliando) de acordo com a linguagem (Meurer, 2002 citado por Alves & Calvo).

Argumentando ainda a esse respeito, Alves & Calvo ²afirmam que trabalhar a linguagem por meio de géneros textuais é um dos melhores mecanismos de explorar a língua de uma maneira contextualizada e dinâmica, como também de desenvolver e organizar as práticas de leitura, oralidade e escrita de acordo com a interação e o processo sócio histórico. Entretanto, o aluno precisa de ter conhecimento dos géneros textuais, dos seus aspetos linguísticos, mas também a sua composição e o contexto em que foi produzido para que ganhe conhecimentos sociais envolvidos nos textos. Neste sentido, o ensino de língua recai sobre a necessidade de os sujeitos interagirem ativamente pelo discurso, sendo capazes de comunicar de diferentes formas, materializados em diferentes géneros de textos considerando a imensa quantidade de informações que circulam na sociedade. Isso significa participar dos processos sociais de construção da linguagem e de seus sentidos legitimados, e desenvolver uma criticidade, de

² Sem data

modo a atribuir o próprio sentido aos textos (DCE – LE,2006, p. 34 citado por Alves & Calvo).

Portanto, existe uma necessidade de conceber um ensino de textos na vertente de ISD, por se tratar de uma corrente que para além de explorar a linguagem está comprometida em contextualizar as práticas sociais e culturais dos indivíduos. Entretanto, o estudante necessita da interação com a complexidade de textos produzidos para se apropriar do conhecimento das diferentes formas de saberes articulados socialmente (Barbosa, 2002 citado por Alves e Calvo). Na opinião de Bronckart (2003, p.38) as produções de linguagem de um indivíduo, efetuam-se na interação com uma intertextualidade, em suas dimensões sociais sincrónicas e históricas de traços de construções conceituais e discursiva dos grupos sociais que nos precederam.

É importante ressaltar, que uma comunidade verbal é constituída por múltiplas formações sociais, que cada uma delas, em função dos seus objetivos e interesses particulares, elabora modalidades particulares da língua, ou seja, formações discursivas Bronckart (2003, p.36). Moçambique é um caso particular, de uma sociedade plurilingue, multicultural e socialmente estratificado, onde a língua portuguesa está em contacto com outras línguas locais formando um Português com traços típicos de Moçambique. Neste âmbito, o contexto das atividades humanas é condicionado pela semântica global de uma língua natural utilizada e também pelas somatizações particulares induzidas pelos géneros de textos pelos membros de uma determinada comunidade verbal.

V. CAPÍTULO: APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

(...) a criança experimenta a linguagem nos textos produzidos e consumidos à sua volta; ela vivencia a cultura de seu grupo social nas situações que são engendradas no dia-a-dia. Motta-Roth (2006)

Este capítulo está reservado para apresentar os resultados obtidos aquando da aplicação do inquérito na Universidade Eduardo Mondlane, nas faculdades de Letras e Ciências Sociais e Educação. Como foi referido anteriormente, a finalidade deste inquérito era de afirmar ou infirmar as hipóteses da investigação e para ajudar a organizar, normalizar e controlar os dados sobre as competências textuais dos alunos do ES, a partir de procedimentos de natureza estatística para o tratamento.

Tomando em consideração que os estudantes não possuem conhecimentos sobre o ISD, optamos em fazer perguntas usando uma linguagem familiar para recolher informações sobre o estado atual das competências textuais. E para a dilucidação das respostas dadas pelos alunos contaremos, também coma as opiniões dos professores da UEM, obtidas a partir de uma entrevista semiestruturada.

Importa salientar que o critério de desenvolvimento dos resultados consistirá na apresentação da pergunta e posteriormente os comentários dados pelos estudantes e alguma síntese dos professores para legitimar as respostas dadas pelos alunos.

1. Classifica o nível de compreensão e produção escrita pelos estudantes do Ensino Superior da UEM.

Relativamente à esta pergunta a maior parte dos estudantes respondeu que tinha um nível satisfatório de compreensão e produção escrita. Calculando, em conjunto, os dados obtidos na Faculdade de Letras e na Faculdade de Educação os resultados indicam que o nível “não satisfatório” foi de 23,8%, “satisfatório” 61,1%, “bom” 14,5 e “muito bom” 0%.

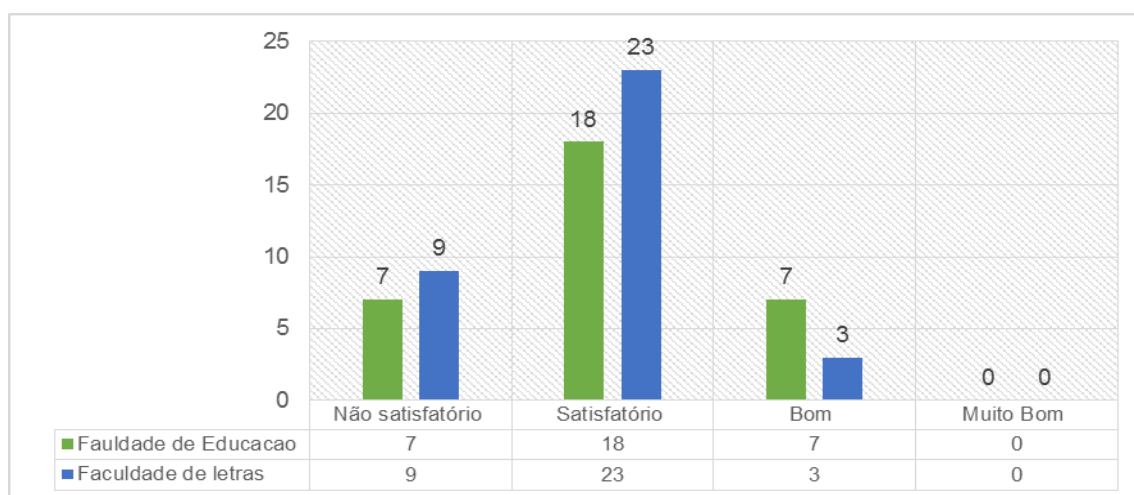


FIGURA 15. NÍVEL DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO ESCRITA

Confrontando estes dados com as declarações dos professores conclui-se que o nível compreensão e produção escrita está cada vez mais crítico, os estudantes precisam de ser submetidos à uma preparação mais especial e isso abrange não só o ES, mais também o ensino primário e secundário. Por isso, há uma necessidade de revisão dos programas e dos materiais da língua portuguesa nas universidades moçambicanas para ultrapassar este dilema.

2. Quais são os níveis que precisam ser melhorados?

A. conhecimento gramatical, B. compreensão textual, C. coesão textual, D. coerência textual e E. todos os Níveis.

Esta pergunta estava dividida em cinco níveis (A. conhecimento gramatical, B. compreensão textual, C. coesão textual, D. coerência textual e E. todos os níveis), tendo a maioria escolhido o nível E (todos os níveis) e justificou de várias maneiras que a seguir se apresentam:

Nível A (conhecimento gramatical) - *todos precisam de ter conhecimento gramatical para se comunicar, porque com o conhecimento gramatical podemos melhorar a escrita e ter uma boa interpretação de texto; o fraco domínio do código escrito deriva da falta de cultura de leitura; a gramática é muito complexa, precisa de ser muito bem estudada; a falta de conhecimento gramatical prejudica o desempenho da escrita*

Nível B (compreensão textual) - *os alunos têm problemas de compreensão textual devido à falta de domínio de código textual que causa a dificuldades de compreensão textos; porque os estudantes encontram muitas dificuldades de compreensão de textos, daí que o empenho de produzir respostas satisfatórias é sempre negativo; há falta de domínio do código escrito, que deriva da falta de cultura*

de leitura. Existem muitos problemas de compreensão de textos e de reprodução da informação lida, isto é, o estudante lê o texto e não consegue reter o essencial.

Nível C (coerência textual) - *Há falta de hábito de leitura e de boa preparação científica*

Nível D (coesão textual) - *São poucos os estudantes do ES que compreende a questão de coesão textual.*

O nível E (todos os níveis) - *é o que a apresentou mais respostas, muitos acham que todos os níveis precisam de ser melhorados porque- complementam-se e são importantes para a produção de textos; existe uma dificuldade de compreensão de textos e devido à falta de conhecimentos da gramática; muitos estudantes têm problemas de produzir e compreender textos por falta de conhecimento gramaticais e textuais; cada estudante tem as suas dificuldades; os estudantes do ES produzem textos que não respeitam os elementos acima destacados; os estudantes possuem lacunas em quase todos os níveis; atualmente os estudantes têm-se dedicado pouco nos estudos; os estudantes ainda não atingiram níveis satisfatórios e precisam de mais preparação; os estudantes dedicam-se mais às redes sociais e muito pouco nos estudos; todos os estudantes precisam de se munir de conhecimentos em todos os sentidos para melhor entender a mensagem textual que se pretende transmitir; devido à má qualidade de ensino; porque ainda prevalecem dificuldades nos alunos em todas áreas da linguagem que precisam de ser lapidadas; ainda é pobre o conhecimento sobre estas matérias, por isso todos os estudantes precisam de se dedicar ao estudo da compreensão da gramática; existe uma complementaridade nestes níveis daí que é necessário o seu melhoramento para superar as dificuldades da compreensão escrita; porque existem muitos estudantes com problemas oriundos das classes anteriores- má escrita, compreensão; porque ainda prevalecem dificuldades nos alunos em todas áreas da linguagem que deriva das classes anteriores como a ma preparação e baixa qualidade de ensino*

Relativamente ao número de estudantes que responderam esta questão veja-se o gráfico abaixo apresentado.

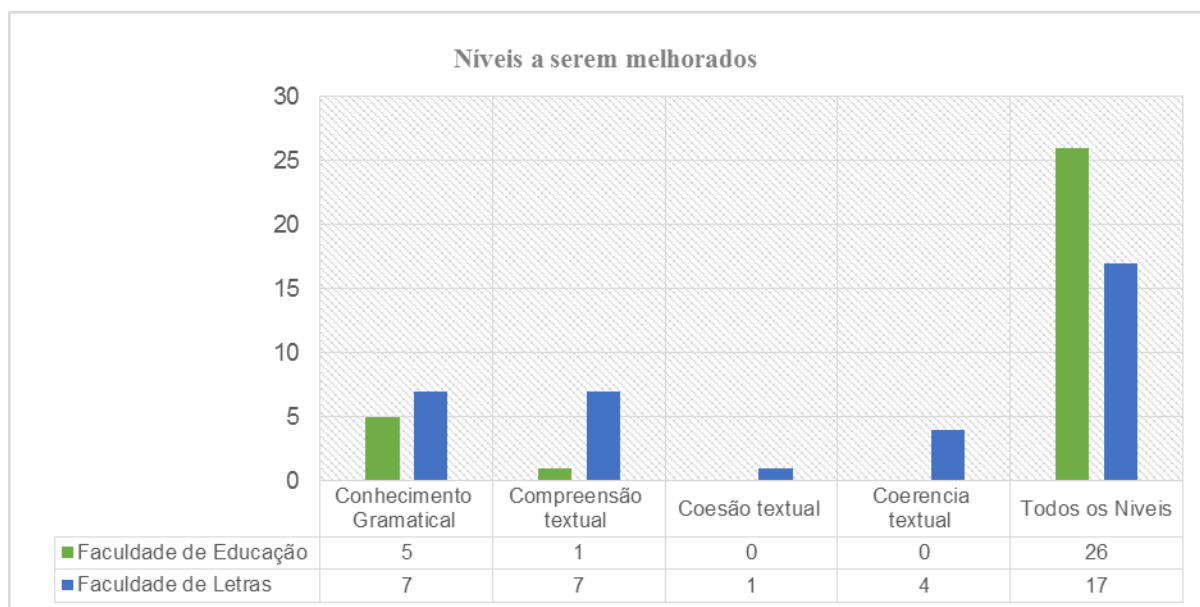


FIGURA 16. OS NÍVEIS A SEREM MELHORADOS

Calculando em conjunto as duas faculdades obtemos uma percentagem de 17,9% na componente de “conhecimento gramatical”, 11,9% “na compreensão”, 0,14% “na coesão textual”, 0,14% “na coerência textual” e 64,1% “em todos os níveis”.

Os professores alegam que estes resultados podem ter sido motivados por falta de conhecimento sobre a coesão e coerência textual por parte dos estudantes. Neste sentido, asseguraram que todos os níveis eram críticos, por isso havia uma necessidade de encontrar mecanismos para o melhoramento das produções textuais, isto é, um ensino da língua portuguesa mais virada para a linguística de texto.

3. Qual é a diferença entre um texto e um discurso?

Esta pergunta teve respostas muito diversificadas, para muitos estudantes o texto segue regras gramaticais da linguagem (escrita, construção frásica,) e é sempre escrito e o discurso pode ser oral e escrito, mas visa convencer o público (nem sempre obedece às regras da linguagem). E outros deram respostas diversificadas considerando que

o texto obedece às regras da linguagem, o discurso é de livre expressão; o texto é escrito e o discurso é oral; um texto é extremamente rigoroso na sua estrutura, na formação dos parágrafos e o discurso é uma forma de relatar ou debater um determinado assunto; o texto tem sempre um autor e possui uma vida vitalícia quando é bem conservado e o discurso é oral tem o tempo de vida efêmero, pois é feito sem nenhum registo e com um tempo limite; o texto requer uma planificação e exige maior rigorosidade, discurso não precisa de ser planificado, e também não é tao rigoroso na escrita; o texto é aplicado para a leitura, interpretação e busca de conhecimentos por parte do leitor e o discurso é

típico para eventos de várias naturezas e serve para dar a conhecer algo; o discurso revela posicionamento da parte de quem escreve o texto é a materialização do discurso, aquilo que se vê e se lê; o texto é uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos de extensão variável, o discurso é toda a situação que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto e diz respeito à quem fala; o texto é elaborado para questões didático-científico e engloba vários temas diversificados para cada área de conhecimento, um discurso é para um determinada ocasião ou cerimónia; o texto é um conjunto de palavras e frases que permitem a interpretação e transmitem uma mensagem, o discurso é um conjunto de palavras de um certo grupo que temos ouvintes e a pessoa que discursa lê a informação que serve para aquele momento; o texto é mantido por longo tempo e o seu uso tem sido para trazer conhecimentos, o discurso carece de personagens que discutem oralmente; o texto é uma prosa com o intuito de dar a conhecer um certo fenómeno, o discurso tem tendências de persuadir o leitor; num texto as palavras aparecem organizadas, ou seja, a produção textual é planificada, no discurso as palavras saem com maior fluência e há mais manobras de correção; um texto é uma série de palavras expressas num documento que visam transmitir informação e um discurso é algo que envolve a comunicação dependendo do contexto; no discurso há possibilidade de retificar os erros e no texto escrito é difícil; não há diferença porque todos visam enunciação de uma informação seja oral ou escrita (quem discursa produz texto e vice-versa); ambos são textos, enquanto um abrange todas as áreas de conhecimento humano, o discurso é limitado para um determinado assunto e num contexto específico Ex. o discurso político, religioso, palestras, etc.; o texto é um determinado assunto criado pelo autor de uma forma escrita, enquanto o discurso é escrito mas partindo do seu íntimo ou descrevendo uma determinada ocorrência; o discurso é um facto para qual pretende-se abordar algo específico, enquanto os textos são vários escritos que nos levam a analisar; o texto é uma ilustração sensível do discurso, isto é, o texto lê-se, ouve-se, são um conjunto de frases e palavras escritas; o texto tem um objetivo coerente e apresenta uma revisão linguística, o discurso tem muitas manobras erros lexicais, semânticos e tem a intenção de convencer; o texto pode abordar vários assuntos mediante a escolha do autor, embora o discurso também corresponda a um texto este tem de ser coerente de forma a transmitir com clareza o que se pretende. Este tem de ser convincente de forma a deixar credibilidade.

4. Qual é a diferença entre o discurso político e o texto argumentativo³?

A nível desta pergunta os estudantes podem ser divididos em dois grupos: o primeiro considera que não existe nenhuma diferença e o segundo diz que existe muita diferença.

³ Usou-se o termo texto argumentativo por comum para os alunos. O termo correto seria sequência argumentativa.

O primeiro grupo- considera que não existe nenhuma diferença porque: *ambos defendem uma ideia, opinião ou ponto de vista procurando fazer com que o leitor aceite; o discurso político é um texto persuasivo, traduz vários valores sociais, políticos e o texto argumentativo é, praticamente, complemento do outro; não há diferença, pois os dois procuram defender uma ideia, usando as mesmas bases de produção textual.*

O segundo grupo considera que há diferenças porque: *o discurso político tem a finalidade de persuadir o ouvinte ou convencê-lo para os seus interesses e o texto argumentativo tem a finalidade de argumentar uma tese; o discurso político avalia e o texto argumentativo é persuasivo; o discurso político tem em vista promover os seus ideais ligados à política e o texto argumentativo tem em vista a persuasão, levar as formas de debate; o discurso político é feito no sentido de explicar, fazer campanhas em comissões para dar o seu contributo na área política, o texto argumentativo serve para expor uma ideia explicando; o discurso político é um texto argumentativo com umas características específicas, o texto argumentativo é aquele que o autor faz debate sobre algum tema; o discurso político é um texto espontâneo, e o argumentativo é preparado; o discurso político é a arte de convencer pela palavra, e o texto argumentativo defende um ponto de vista ou o questionamento de uma determinada realidade; o discurso político é feito com a finalidade de ganhar confiança por parte dos eleitores, enquanto o argumentativo apresenta fatos, expõe pensamentos, ideias, reflexões, atitudes críticas; o texto argumentativo apresenta fatos, exprime pensamentos ideias, atitudes raciocínios baseados numa dada opinião e o discurso político é um texto argumentativo, persuasivo que procura relatar os interesses da comunidade; o discurso político é um conjunto de palavras que alguém pode expressar com o objetivo de convencer o seu ouvinte, enquanto o argumentativo passa por expressar ideias; um discurso político envolve muita gente, e um texto argumentativo deixa parecer dentro de um texto explicativo; discurso político prioriza a persuasão de indivíduos a crer, convencendo com ideias pouco compreensíveis, e o argumentativo argumenta acerca de um determinado acontecimento; o discurso político é direcionado para um público restrito sempre tende a defender assuntos de estado, enquanto o argumentativo expõe vários assuntos da sociedade; discurso político é aquele em que o político tente convencer e ganhar confiança da população, enquanto o argumentativo o autor expõe opiniões e argumentos, defende a sua tese e convence o leitor; o discurso político apresenta informações partilhadas na sociedade, e o texto argumentativo é aquele que consiste em desenvolver dados e informações de um trabalho; o discurso tem o objetivo de persuadir o ouvinte naquilo que são as atenções do político, o texto argumentativo apresenta uma tese, dados e observações que podem ser úteis para convencer o leitor da sua validade; um discurso político visa alcançar um número maior de seguidores (simpatizantes), o texto argumentativo tem em vista dar um ponto de vista; o discurso político tem uma linguagem política (complexa), o argumentativo possui uma linguagem muito simples; o discurso político é um meio de expor problema, oferecer sugestões, e o texto argumentativo é um texto que argumenta os factos de forma textual; o discurso político é feito por dirigentes do país, pelo governo e o texto argumentativo tem a*

função de comentar o texto; o discurso político é retórico, com a finalidade de persuadir ou convencer algo ao povo, o texto argumentativo é comentário que pode ser crítico negativo ou positivo; o discurso político tem a função de conquistar, defender, criticar assuntos de um determinado partido ou de uma sociedade enquanto o texto argumentativo descreve dados e argumenta; o texto político é de interesse pessoal e argumentativo visa refutar ou provar alguma afirmação; o discurso político tem como objetivo persuadir o seu interlocutor a aderir a sua posição, o argumentativo ocupa-se da refutação e argumentação de uma posição; as palavras apresentadas por um político podem ser verdadeiras ou falsas, o texto argumentativo é aquele que nos remete para um determinado acontecimento.

5. Atente aos textos abaixo apresentados.



Texto I



Texto 2



Texto 3

a) Como é que classificaria cada um destes textos⁴?

Esta pergunta teve vários tipos de respostas que aparecem resumidas no seguinte quadro.

⁴ Gêneros, na linguagem do ISD.

	<i>Classificação</i>	N.de estudantes
TEXTO I	<i>Cartaz</i>	2
	Publicitário	26
	Informativo	3
	Apelativo	1
	Narrativo	1
	Expositivo-argumentativo	1
	Histórico	1
	Celebrar período	1
	Livro	1
	Disco	1
	Homenagem aos ancestrais	1
	Expositivo	8
	Propaganda	1
Total		48
TEXTO II	Publicitário	21
	Informativo	2
	Expositivo	8
	Cartão de banco	7
	Oportunidade	2
	Desenho	1
Total		41
TEXTO III	Publicitário	26
	Cartaz	1
	Garrafa de álcool	5
	Informativo	1
	Expositivo	8
	Desenho	1
Total		42

TABELA 8. CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS PELOS ALUNOS

Sumariando, o quadro acima apresentado mostra diversos posicionamentos no respeitante à classificação de textos. No geral, podemos inferir, que a maior parte dos estudantes

classificam os textos como sendo publicitários e os restantes classificaram de outras maneiras. Relativamente à classificação feita pelos estudantes os professores dizem que ficou notório que os estudantes de ES ainda apresentam dificuldades para classificar os textos.

b) Qual é o texto que se interpreta com mais facilidade?

Nesta pergunta tivemos resultados diferentes nas duas faculdades: os estudantes da Faculdade de Letras consideram que o texto 2 é mais fácil de ser interpretado e na Faculdade de Educação foi texto 1. I. Veja-se o gráfico abaixo indicado

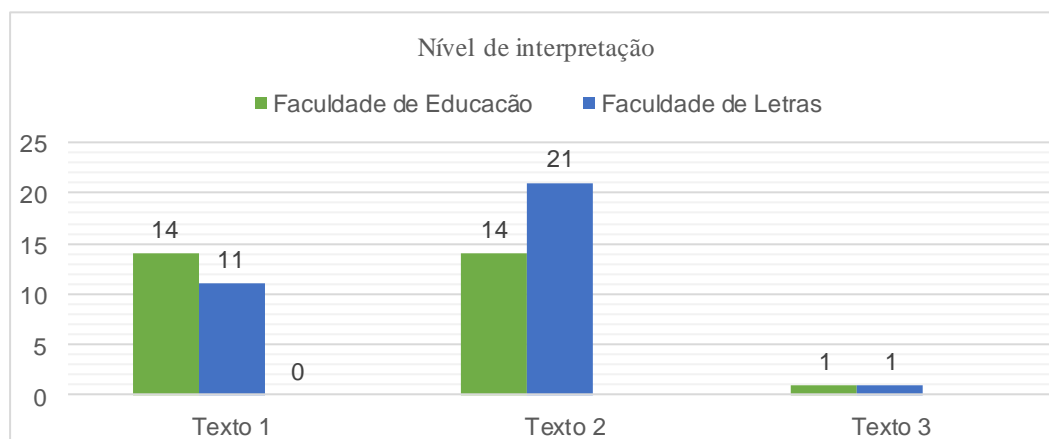


FIGURA 17. NÍVEIS DE INTERPRETAÇÃO DOS TEXTOS

As justificações dadas relativamente à cada escolha foram estas:

O grupo que escolheu o primeiro texto salienta que é fácil de interpretar - *porque é mais fácil de entender o seu código, a mensagem é clara e direta, as ideias estão bem expressas e é fácil perceber o conteúdo transmitido e pelo facto de apresentar a imagem de um herói; o texto apresenta uma imagem bastante atrativa que apela-nos a sorrir no dia dos heróis; o texto apresenta imagens da história de Moçambique permite-nos refletir sobre Eduardo Mondlane; o texto apresenta uma ilustração que condiz com a mensagem que mesmo escrito ou oral é de conhecimento global pelo facto de refletir a luta de libertação nacional; o texto é uma forma de consolidação e partilha de mensagem no que diz respeito ao dia dos heróis; o texto reúne todas as características de uma publicidade, slogan, expressividade, alegria, etc.*

O grupo que escolheu o **texto 2** justifica que- *se trata de um banco, ou seja, é algo que nos complementa, porque usamos quase sempre; o texto publicita o seu produto, ilustrando o que se oferece ao público; o texto apresenta letras bem legíveis e interessantes, porque se trata de valores monetários; o texto mostra um serviço do BCI criado para os utentes poderem usufruir; o texto apresenta o slogan lobolo, isso indica-nos que é um cartão que os jovens podem utilizar para fazer poupança, nisto o Banco BCI faz compreender ao utente a importância do cartão.*

E os estudantes que escolheram o **último texto** consideram que - *texto é bastante explícito e nota-se que se trata de uma bebida alcoólica.*

c) Que informações nos permitem interpretar cada um dos textos?

Esta pergunta teve muitas respostas diferenciadas. Entretanto, cada estudante apresentou a sua resposta, por isso os resultados serão apresentados de uma forma resumida.

As informações que nos permitem interpretar cada um dos textos são:

O texto 1 aborda fala sobre o dia dos heróis nacionais, trata-se de um cartaz que a operadora móvel Mcel aproveita promover os feriados nacionais e dá-nos entender a importância do dia dos heróis; a imagem de Eduardo Mondlane permite-me perceber que a Mcel é uma rede de telefonia móvel, que pretende homenagear esta figura pela passagem da sua morte; a publicidade dá ênfase ao dia dos heróis moçambicanos e a Mcel como patrocinador dessa propaganda; texto associa o slogan Mcel com a imagem de um herói nacional e um feriado nacional (e um sorriso do dia dos heróis; a imagem que nos é apresentada já nos transmite uma informação, o exemplo de Eduardo Mondlane, um Moçambicano que participou no processo da luta de libertação nacional.

O texto 2 apresenta um cartão de crédito, com escritas e número de referências “cartão lobolo” que não está clara a sua referência; a publicidade do banco comercial do BCI tem em vista a angariação de mais utilizadores daquele recinto bancário; dá a entender que a instituição está a fazer chegar à sociedade uma imagem sobre os serviços prestados; o banco BCI criou um cartão para jovens, todo o cidadão que pretende guardar dinheiro para fins específicos; o 2º tipo de cartão de uma instituição bancária e o nome de um novo tipo de serviço oferecido; transmite-nos uma certa informação em termos de planificação ao lobolo; dá-nos a conhecer a importância de ter uma conta bancária com maior facilidade de fazer as nossas poupanças; aplicação de um cartão de lobolo mostra-nos algumas informações a respeito do mesmo. Explica onde fica o n. de cartão, chipe, validade do cartão; o cartão do Banco suscita-nos a ideia de economia e finanças; trata-se de um cartão de serviços do banco comercial (BCI) que está a proporcionar aos jovens poupança para realizar o casamento tradicional (lobolo); mostra a importância de celebrar o lobolo na nossa sociedade.

6. Análise dos resultados

Conforme se pode observar as respostas dadas pelos estudantes do ES da UEM, o texto é ainda concebido numa perspetiva tradicional, isto é, um trabalho escrito constituído por frases encadeadas que respeitam todos os níveis gramaticais (introdução, desenvolvimento e conclusão) e se difere do discurso por ser expresso oralmente, que pode ou não seguir uma

certa lógica. Esta noção que a maior parte dos estudantes têm sobre o texto e o discurso conduz-nos, claramente, para as dificuldades que apresentam em distinguir e interpretar os textos. Entretanto, se olharmos para a posição do ISD, os textos não podem ser vistos como mera produção linguística, antes como representantes empíricos das atividades/ práticas sociais. Neste sentido, o texto mobiliza a representação que o sujeito tem do seu contexto, isto é, qualquer situação de comunicação é determinada por uma prática social que está associada aos usos linguísticos.

Achamos pertinente neste capítulo fazer uma análise dos textos aplicados no inquérito numa perspetiva do ISD. Pois a nossa intenção é poder mostrar o impacto do ISD no melhoramento das competências textuais.

Nota-se um dado importante nos textos, há medida que se vai explorando cada elemento presente no género, busca-se informações importantes de ordem étnico-cultural e histórica que representam o povo moçambicano. Entretanto, são estes tipos de géneros textuais que podem ser usados para o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento da história de Moçambique que se encontra subjacente nos vários anúncios publicitários da praça.

7. Análise dos textos apresentados no inquérito

i. Género anúncio publicitário

O primeiro texto enquadra-se num conjunto de cinco anúncios publicitários de uma rede de telefonia móvel. Entretanto, tomaremos a linha de pensamento de Bronckart para análise textual, ou seja, a análise das características e das especificidades de cada texto verificando o que tem de comum e de diferente.

ii. Análise textual- do género anúncio publicitário

Nesta secção nos propusemos apresentar uma análise textual de cinco textos pertencentes ao **género anúncio publicitário**, publicados em 2014, pela empresa Mcel. Verificou-se que os anúncios trazem algo diferente do normal, pelo facto de usar algumas imagens de figuras importantes da história de Moçambique, associando-as aos feriados nacionais e não exibindo claramente o produto à venda. No entanto, no decurso da análise procurar-se-á sempre responder as seguintes questões: Qual será a intenção da empresa ao usar os feriados e figuras emblemáticas na publicidade? Qual é o impacto destes anúncios publicitários na sociedade? Será que existirão outros textos incorporados dentro destes anúncios publicitários?

O público-alvo destes textos é provavelmente alguém que tenha um conhecimento da história de Moçambique e das figuras proeminentes que fizeram parte de todo o processo de libertação do país até a consolidação da paz. Está claramente evidente que estes textos podem não ser socialmente reconhecíveis para quem não tenha o conhecimento prévio dos marcos importantes da história de Moçambique. Portanto, estes textos são, primeiramente, adequados para o público moçambicano e, em seguida, para o que tenha conhecimentos sócio históricos de Moçambique. Vejamos o quadro resumo relativo ao **contexto de produção** definido por Bronckart “como conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como texto é organizado” (1999, p.93), teoricamente o autor pretende dizer que os aspetos abaixo mencionados influenciam para a organização dos textos.

Ação da Linguagem	Contexto físico	Lugar de produção- Moçambique Momento de produção- não consta Suporte- jornal, televisão e folhetos Produtor- Golo publicidades Recetor- “público moçambicano no geral”
	Contexto sociosubjetivo	Lugar social- ? Posição social do produtor- publicista Posição social do recetor- “ conhece a história de Moçambique” ou “ conhece os serviços da empresa”.

TABELA 9. RESUMO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Nos que diz respeito ao contexto de produção, está claramente evidente que os textos em análise compartilham muitos aspetos em comum, ou seja, podem ser considerados como objetos únicos. Mas que na arquitetura interna apresentam muitos aspetos semelhantes e diferentes, tal como se pode observar nos anexos.

Relativamente aos aspetos similares, observa-se que nos cinco textos em análise faz-se menção, logo no Slogan, do feriado que está diretamente associado a imagem. Na parte inferior no canto direito aparece a logotipo e o *slogan* da marca Mcel que é “estamos juntos”. Repara-se que quase todas as imagens apresentam sorrisos que se associam diretamente ao tema, através de símbolos (*o smiley*) que atualmente são muito usados nas redes sociais [cf. :-)] e ao logotipo da empresa.

iii. Gênero Publicitário



Por exemplo, o anúncio publicitário (1) apresenta uma imagem do primeiro presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), Eduardo Mondlane, que lutou pela independência de Moçambique do domínio colonial português. Morreu no dia 3 de Fevereiro de 1967, assassinado por uma encomenda-bomba, por isso até hoje essa data é celebrada em Moçambique como o Dia dos Heróis Moçambicanos. Com a imagem e com o tema do texto (dia dos heróis) pode-se, no entanto, retirar muita informação histórica de Moçambique.

Ainda, na mesma análise, o texto (2) faz uma espécie de ligação ao texto (1), pela forma e pelo conteúdo, apresentando a figura da Josina Machel esposa do Samora Moisés Machel, uma jovem que fugiu de Moçambique para se integrar na FRELIMO e lutar pela independência de Moçambique. Josina morreu no dia 7 de Abril de 1971 vítima de doença. Depois da independência de Moçambique a data da morte da Josina foi consagrada como Dia da Mulher Moçambicana.

Considerando o texto (3), a ligação com os textos anteriores não se faz só pela forma e pelo conteúdo, mas também pela afinidade parental com a imagem do texto (2). O mesmo faz menção ao herói moçambicano Samora Moisés Machel, primeiro presidente após a independência em 1975. Militar moçambicano, líder revolucionário de inspiração socialista que liderou a Guerra da Independência de Moçambique.

Contrariamente, o texto (4) apresenta uma imagem que não revela nenhum herói Moçambicano. Porém, uma criança com o laço da bandeira de Moçambique que se liga à temática de 7 de Setembro, dia Acordos de Lusaka, assinados na Zâmbia, entre o Estado Português e a FRELIMO, movimento nacionalista que desencadeou a Luta Armada de Libertação Nacional, com o objetivo de conquistar a independência de Moçambique.

O processo também se quebra no texto (5) visto que não apresenta nenhuma figura humana, mas sim uma ave (pombo) que certamente simboliza a paz. O seu tema estabelece uma ligação com 4 de Outubro, dia de reconciliação nacional, alcançado com assinatura do Acordo Geral de Paz, em Roma, 1992, entre o Governo moçambicano e a Renamo. Nessa

data, pôs-se fim a uma guerra que devastou a economia nacional e teve consequências trágicas para a população moçambicana.

Pode se inferir que há uma intertextualidade entre o anúncio publicitário com a história, embora este último possa estar subentendido para certas pessoas. A intertextualidade é uma prática comum para os fazedores da publicidade, daí que se pode afirmar que “todo o texto é intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob forma mais ou menos reconhecíveis (...) O intertexto é um campo geral de fórmulas anónimas, cuja origem raramente é recuperável, de citações inconscientes ou automáticas (Barthes citado por Gonçalves, 2011). Portanto, há uma relação implícita/explicita que os textos estabelecem no género anúncio publicitário em estudo.

iv. Género- cartão bancário

O segundo texto, considerado também de fácil interpretação, enquadra duas circunstâncias, em que a primeira interpretámo-lo como género “cartão bancário” devido ao seu padrão (chipe, número, data de validade, o banco, o nome cartão), mas também apresenta elementos como “cartão lobolo” com efeitos de publicitar um determinado serviço oferecido pelo banco.

O “lobolo” é uma prática tradicional cultivada até hoje no Sul de Moçambique em que no dia da cerimónia, a família do noivo paga dinheiro e um conjunto de bens à família da noiva aquando do pedido em casamento.



Essa prática tradicional motivou, à semelhança do primeiro texto, a facilidade de interpretação por parte dos estudantes, uma vez que invoca fenómenos culturais decorrentes dentro de uma sociedade, ou seja, trata-se de uma atividade cultural socialmente reconhecida, em Moçambique. Neste âmbito, temos uma ação de linguagem em que o publicista, ao mesmo tempo que tenta divulgar nos serviços prestados pela empresa (Banco BCI), divulga também uma prática cultural. Portanto, podemos consolidar um género textual como uma combinação ente elementos linguísticos de diferentes naturezas (fonológicos, morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, textuais, pragmáticos, discursivos e ideológicos) que se articulam na

“linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, [e] que são socialmente compartilhados” (Motta-Roth, 2006).

v. Género rótulo de uma garrafa de vinho



Texto 3. Fonte Miranda (2012)

Este rótulo foi retirado do anúncio Publicitário do vinho Português de marca Periquita. Trata-se de um género que quase 100% dos estudantes Moçambicanos não conseguiu classificar por diversos motivos: falta de conhecimento, contexto e realidade desconhecida etc. Na proposta de Marcushi citado por Miranda (2012) esse texto se inscreve num domínio de atividade comercial, mas que apresenta uma forte dimensão publicitária. Uma vez que, “não serve apenas para identificar um produto, mas também para provocar a compra do produto (cf. Miranda; Coutinho, 2008 citado por Miranda 2012,p.130). Portanto, para dar conta do funcionamento social do género teríamos de situá-lo entre atividade comercial a publicitar e não somente numa única atividade.

Miranda (2012) considera também que o género rótulo tem uma particularidade quando se realiza em garrafas de vinho, isto é, pela “ocorrência de uma unidade do plano do texto em que incluem notas de degustação e recomendações de consumo e serviço” (Miranda; Coutinho, 2008). Veja-se o exemplo:

[...] As castas Castelão, Trincadeira e Aragonez conferem a este vinho suave e frutado, aromas a frutos vermelhos e especiarias. Deverá ser apreciado a uma temperatura de 16°C., a acompanhar carnes grelhadas, assadas ou queijos de pasta mole. Este vinho pode criar depósito.

Conforme a opinião das autoras, um seguimento desta natureza dá indicação do género e da atividade enológica, que se confirma através da sua assinatura (enólogo). Neste âmbito, dir-se-ia que a atividade de um enólogo situa-se entre o comercial e publicitário. Por isso

invoca uma série de atividades que a seguir se apresentam no esquema elaborado por Miranda (2012, p.131).

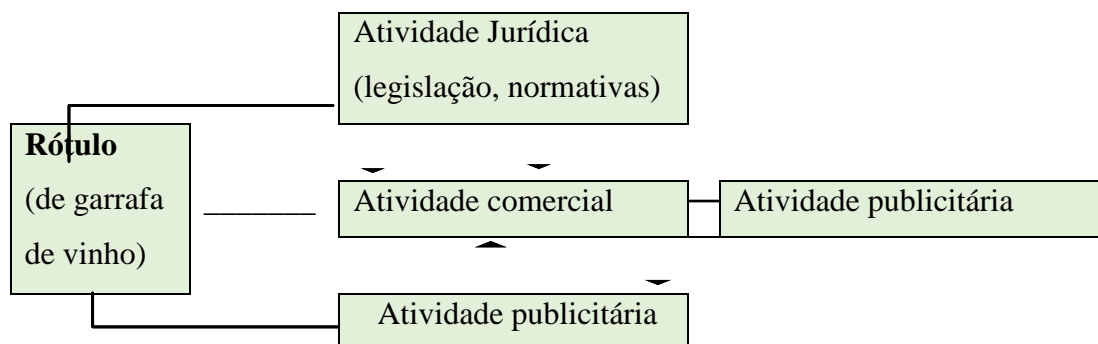


FIGURA 18. ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Neste sentido, temos aqui um gênero que se associa aos vários domínios, que ao mesmo tempo combina diferentes atividades de linguagem, estabelecendo, no entanto, uma relação complexa entre atividades e gêneros.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos dissertar sobre o contributo do ISD no ES, tínhamos como meta demonstrar o impacto do ISD para o melhoramento das competências textuais dos alunos do ES.

Para a compreender todo o percurso da origem dos problemas que afetam o sistema educativo moçambicano, foi necessário levar acabo um estudo de todo o processo histórico e político de construção da escola de massas em Moçambique, por ser fundamental para entender questões relacionadas às aprendizagens e os modelos curriculares de ensino do estrangeiro, o processo da construção da escola, a massificação e o crescimento fragmentado do ES, a mercantilização e qualidade do ES etc.

Chegados à reta final do trabalho, concluímos que os problemas que afetam a educação derivam de um processo histórico, político e social da construção da educação, que se caracterizou como sendo lento e dualista (colono e indígena) nas colónias portuguesas. Nas colónias portuguesas a implantação das universidades foi um resultado de grande sacrifício, diferentemente das colónias britânicas onde o processo de instalação de universidades consolidou-se mais rápido, os casos das África do Sul e nos territórios Britânicos do Ocidente e do Oriente.

Após a independência registou-se o crescimento acelerado, mas neste processo resultaram diversos problemas associados às aprendizagens no ES: a mercantilização e o crescimento fragmentado do ES; a falta de infraestruturas, professores, materiais escolares etc. o que leva Moçambique a depender de doações para o desenvolvimento da educação.

Neste sumário, também, não podemos deixar de fora outros problemas associados à fenómenos étnicos/culturais, como o caso da superior: a mercantilização e o crescimento fragmentado do ES; a falta de infraestruturas, professores, materiais escolares etc. o que leva Moçambique a depender de doações para o desenvolvimento da educação.

Entretanto, importa referir que os problemas das aprendizagens associados à produção resultam de uma séria de dificuldades que Moçambique atravessa, sendo assim uma das principais medidas poderá ser a aposta em metodologias didáticas que possam dar importância ao conhecimento construído através das realizações sociais e representações simbólicas, como o caso do ISD.

Relativamente ao ISD, contatamos que é uma corrente de pensamento que já ganhou o seu espaço na Europa e em vários países do mundo, particularmente Brasil e Suíça, mas é ainda desconhecida em Moçambique, particularmente na UEM, nosso local de estudo. Neste

âmbito, pela abordagem que lhe é inerente e por se tratar de uma novidade em Moçambique, defendemos que a utilização dessa corrente por ser eficaz para o melhoramento das competências textuais dos estudantes.

O ensino de textos, nas instituições moçambicanas, ainda se baseia em concepções tradicionais de tipologias (poético, conto, fábula, expositivo- explicativo etc.), porém essas concepções não dão conta de explicações mais fragmentadas da constituição discursiva dos géneros. Daí que foram abandonadas, dando lugar às noções de “géneros de texto” e “tipos de discurso”.

O ISD é uma corrente da ciência do humano, veemente interdisciplinar, que contesta a divisão atual das ciências sociais. Por isso, tem demonstrado resultados didáticos e efetivos para os professores e alunos, pelo facto de estudar os géneros como padrões representativos de comportamentos sociais. O professor e o aluno têm a tarefa de encontrar esses comportamentos sociais nos textos, através da interação, análise e avaliação. Durante este processo, o aluno treina e desenvolve a capacidade de articulação textual e mentaliza os diversos fenómenos sociais que estão a sua volta. Entretanto, a educação moçambicana deve apostar no uso de géneros nas práticas didáticas para desenvolver uma consciência crítica dos aspetos contextuais da linguagem no estudante, que lhe vão permitir aprimorar os domínios de leitura, interpretação e da produção escrita.

Consideramos, também, que a problemática enfrentada ao nível da linguagem pelos estudantes do ES em Moçambique é fomentada, por um lado, pela deficiente formação dos estudantes nas classes anteriores e, por outro lado, pelos fatores sociais associados à distribuição linguística, ou seja, plurilinguismo. Esta problemática aponta para a necessidade de melhoramento dos programas de ensino e dos seus materiais de instrução (Gonçalves, 2010). Para isso, o foco da educação linguística deve recair sobre o ensino da interlocução, visto que ensinar a linguagem é mais do que ensinar as estruturas da língua, “pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos” Motta Roth (2006). Portanto, a sala de aula de línguas deve-se transformar num lugar onde os estudantes possam analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar as práticas sociais

Para além das funcionalidades acima apresentadas, a corrente do ISD poderá proporcionar aos professores o conhecimento a respeito da interação, das relações interpessoais, do processo de internalização e dos instrumentos semióticos para mediar a aprendizagem e adquirir conhecimento, conforme foi proposto por Vygotsky na sua teoria

sócio-histórica. A corrente atravessa a barreira entre os saberes locais e universais, por isso é mais uma plataforma de reconstrução do nosso currículo que está estrangeirado, para um currículo de matriz civilizacional moçambicana que possa permitir a divulgação dos nossos saberes.

Como se referiu no desenvolvimento, a educação superior em moçambicana está a atravessar momentos que colocam em causa a qualidade de formação dos seus quadros, motivada pela crescente mercantilização e crescimento fragmentado de instituições de ES. Entretanto, para se ultrapassar esta problemática, é preciso apostar em leis que possam exigir mais da educação (instalações adequadas, formação de pessoal docente, medidas de controlo da qualidade etc.) e realizar reformas que possam erradicar estes problemas. Nestas medidas, destacamos o ISD para a elaboração dos programas de ensino e dos materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa, visto que se trata de uma corrente em que o aluno ativo que dispõe de informações que ele mesmo pode ter acesso e ao mesmo tempo oferece condições para alargar os géneros textuais dos livros didáticos desde o ensino, primário, secundário até o universitário.

BIBLIOGRAFIA

- Abdi, A. (2008). *Democratic development and prospects for citizenship education: theoretical perspectives on Sub-Saharan Africa*. 39/2, pp. 151-166.
doi:10.1007/s10780-008-9057-0
- Adam, J. (1997). Genres, textes, discourse: pour une reconception linguistique du concept de genre. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 665-681. Obtido de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_00350818_1997_num_75_3_4188
- Adam, J. M. (2008). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Altbach, P. & Peterson, P. (1999). *Higher education in the 21 st century: Global Challenge and National Response*. Copyright.
- Alves, R., & Calvo, L. (s.d.). *O gênero textual anúncio publicitário: análise de sua implantação em sala de aula*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/333-4.pdf>.
- Amalene, A., & João, V. (s.d.). *Políticas educativas em Moçambique: uma análise crítica*.
- Araújo, H. C. (s.d.). *Precocidade e retórica na construção da escola de massas em Portugal*. Obtido de www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC5/5-6-araujo.pdf
- Azevedo, A. (1958). *Política de ensino em África. Estudos de Ciências Políticas e Sociais*.
- Barreto, M. (7-9 de Agosto de 2011). O papel das organizações da sociedade civil na educação e na formação: o caso de Guiné-Bissa, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. *Diversidade e Desigualdades*.
- Beger, L., & Hefner, R. (s.d.). *Spiritual capital in comparative perspective*. Boston: Boston University.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kames, D., & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 85-100.
- Bentes, A. (s.d.). *Linguística textual*. Obtido de http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/braganca/braganca2014/bentes%20anna%20christina.%20linguistica%20textual%201%20jair.pdf.
- Bonde, R. (2016). *Políticas de educação e qualidade de ensino em Moçambique. Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: Universidade Federal de Rio de Janeiro.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society an culture*. Londres: Sage publications.
- Breidlid, A. (s.d.). Indigenous epistemologies, sustainability and schooling: the case of South África. *Sustainable Development – Education, Business and Management – Architecture and Building Construction – Agriculture 4 and Food Security*.
- Brito, C. (2010). *Educação a distância (EAD) no Ensino Superior em Moçambique: UAM. Tese de Doutorado*.

- Brito, C. E., Ferasso, M., & Brito, S. M. (2015). Autonomia e modelos de gestão das instituições de ensino superior. *5ª Conferência FORGES*. Coimbra: FORGES.
- Bronckart, J. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: 1999.
- Bronckart, J. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- Bronckart, J. (2006). Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*.
- Bronckart, J. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- Bule, L. (8 de Maio de 2011). *Mais sobre mim*. Obtido de <http://luciliobule.blogs.sapo.mz/665.html>
- Cabaça, J. L. (2007). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do Ensino Superior em Angola. Em A. B. Costa, & M. L. Faria, *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários em Portugal* (pp. 39-62). Coimbra: Almadina.
- Castiano, J., & Passades, D. M. (s.d.). Aporias de Ensino Superior em Moçambique à luz das epistemologias locais.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Editora contexto.
- Chilundo, A. (2006). Capacity building in higher education in Mozambique and the role played by co-operating foreign agencies. The case of the World Bank. *UNESCO Forum Occasional Paper*.
- Correa, J. (2012). *Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação*. Obtido de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/1803/pdf>.
- Costa, A. B. (2012). Cooperação portuguesa com os PALOP ao nível do Ensino Superior: impactos e desafios. Em A. B. Costa, & M. L. Faria, *Formação superior e desenvolvimento* (pp. 19-38). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, M. (2003). *O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, M. (2006). *O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística*. Obtido de http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo07.pdf.

- Coutinho, M. (2006). Textos e géneros de textos: problemas (d) e descrição. *Encontro Internacional do Interacionismo Socio discursivo*. São Paulo.
- Denzin, N. K., & Lincoln, I. S. (2003). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Copyright.
- Dias, H. (2012). Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI. *Rev. Cient. UEM, Ser: Ciências da Educação, I*, pp. 60-74.
- Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico. (1 de Setembro de 2010).
http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=51&Itemid=48.
- Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H., & Neves, I. (1985). *A teoria de Bernstein em sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dufy, J. (1962). *Portugal in África*. London: Pinguim.
- Durkheim, E. (2015). *Educação e Sociologia*. (Trad.de Nuno Garcia Lopes). Edições 70.
- Ferreira, P. (2012). *Entre o saber e o fazer: a educação na cooperação portuguesa para o desenvolvimento*. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira.
- Ferreira, P. (s.d.). O papel do Ensino Superior no quadro do desenvolvimento em Moçambique.
- Goméz, B. M. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Gonçalves, M. (2011). Espécie de texto”: contributo para a caracterização do sítio Web, n.7. *Hipertextos revista digital*.
- Gonçalves, M., & Miranda, F. (2007). Analyse textuelle, analyse de genres: quelles relations,quels instruments? *Autour des langues et du langage: perspective pluridisciplinaire, Grenoble*, 47-53.
- Gonçalves, P. (2010). *O Português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores.
- Goularte, R. (2005). *Contribuição do interacionismo sóciodiscursivo para o ensino da língua portuguesa*. Obtido de
http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27680/2221/com_identificacao/trabalho.pdf.
- Gregório, M. G. (2009). *Os estudos de educação comparada internacional no banco de dissertações e teses da CAPES no período de 1987 a 2006*. Universidade Federal de São Carlos.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia Editora.
- Guimarães, Â. (1984). *Uma corrente do colonialismo Português*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Houtondji, P. (2002). Knowledge appropriation in a post-colonial context. Em ODERA HOPPERS, *"Indigenous Knowledge and the Integration of Knowledge Systems. Towards a Philosophy of Articulation*. (pp. 23-38). Pretoria: New Africa Books.

- INDE/MINED. (2010). *Programa da Língua portuguesa*. Maputo: Diname.
- Khan, M. A., Chiziane, E., Santos, L., & Mondjana, A. (s.d.). *Desafios e perspectivas na implementação do sistema nacional de avaliação, acreditação e garantia de qualidade do Ensino Superior*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Langa, P. (2012). A mercantilização do Ensino Superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Rev. Cient. UEM, Ser: Ciências da Educação, Vol. 1*, 21-41.
- Langa, P. (2013). *Higher education: in portuguese speaking african countries*. African Minds.
- Langa, P. (2014). *The role and functions of Higher Education councils and commissions in África: a case study of the Mozambique national council on quality assurance in Higher Education*.
- Langa, P., Cumaio, G., & Rafael, D. (s.d.). *Cinquenta anos de Legislação e Políticas Públicas do Ensino Superior em Moçambique*. Fundo de Desenvolvimento Institucional.
- Lousada, E. (2010). *Abordagem do interacionismo sóciodiscursivo para a análise de textos*. Obtido de www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1212867&key.
- Loutie, P. (2015). *Qualidade de Ensino Superior num percurso de 40 anos*. Em H. M. Lurdes, & R. Manuel. Coimbra: Almedina.
- Lozano, J., Pena-Marín, C., & Abril, G. (1986). *Análisis del discurso: Hacia una Semiótica de la interacción textual*. Madrid: Catedra.
- Luis, J. (2005). *Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica 1985-2000*. Florianópolis/Santa Catarina: Universidade de Santa Catarina.
- Macamo, E. (2015). O insucesso escolar em Moçambique. *Tese de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Madeira, A. I. (2003). *Sons, sentidos e Silêncios da Lusofonia: Uma reflexão sobre espaços-tempos da língua portuguesa*. Lisboa: Educa.
- Madeira, A. I. (6 de Dezembro de 2006). Comparative Studies in the History of Colonial Education: Considerations on comparison in the Lusophone space. *sisifo/educational sciences journal n. 1*.
- Madeira, A. I. (2007). A questão educativa lusófona como campo de comparação: notas sobre A questão educativa lusófona como campo de comparação: notas sobre. Rio de Janeiro: PUC.
- Madeira, A. I. (2007). Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique. *Tese de Doutoramento Em Ciências Da Educação*. Lisboa: Faculdade de psicologia e de Ciências da educação de.
- Madeira, A. I. (2008). Estudos comparados e história da educação colonial: reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. (pp. RS, v. 31, 103-123). Porto Alegre: Educação.

- Madeira, A. I. (2014). *A Formação e o Desenvolvimento dos Sistemas Nacionais de Ensino e os novos modos de Regulação Educativa*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Madeira, A. I., & Silva, A. (2013). Património cultural da educação no espaço colonial: o legado do colégio das missões ultramarinas. Em *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Madeira, A. (s.d.). *O campo da Educação Comparada do Simbolismo Fundacional à Renovação as Lógicas de Investigação*. Obtido de repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7207/1/Rotas%20de%20além-mar%20c.
- Malauene, D. S. (2011). *Plano Estratégico do Ensino Superior, 2011-2020*. Ministério da Educação.
- Malla, N. & Loubser, C. (2003). Emancipatory Indigenous Knowledge Systems: implications for environmental education in South Africa. *South African Journal of Education*, 23/4, 276-280.
- Malua, R. C. (7 de Março de 2012). <http://malua7rcbm.blogs.sapo.mz/subsistema-do-sistema-nacional-de-1415>.
- Maingueneau, D. (1997). *Os termos-chave da análise do discurso*. Lisboa: Gradiva.
- Marcushi, L. (2008). O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, rutura e integração. Em D. Pret, *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas.
- Mário, M. F., Levey, L., & Chilundo, A. (2003). Higher Education in Mozambique. Em *Higher Education in Africa*. New York: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Marlens, N., Hurst, J. & Grossan, M. (Realizadores). (2010). *Schooling the World* [Filme]. Obtido de www.youtube.com. Escolarizando o Mundo
- Marques, A. (1977). *História de Portugal*. Lisboa: Palas Editores.
- Matos, N. (2006). The partnership for higher education in Africa—Onto the Next Five Years. *INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION*. Obtido de http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number44/p5_Matos.htm
- Matos, N., & Mosca, J. (2010). *Desafios do Ensino Superior Desafios para Moçambique*. Obtido de http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_13.EnsSup.pdf.
- Mayordono, A., Beaugrande, R., Droup, W., Enkvist, N., Isenberg, H., Kallgren, . . . Corvalán, S. (1987). *Linguística del texto*. Madrid: Lecturas.
- Mazrui, A. (2010). *História geral de África: África desde 1935*. Brasília: UNESCO.
- Meyer, J. & (s.d.). *La institucionalización mundial de la educación*. Ediciones Pomares.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo: Ministério da Educação.
- Miranda, F. (2012). Os géneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem 2(1). São Paulo: Cadernos tempo.

- Mondlane, E. (s.d.). *Lutar por Moçambique. (Trad. de Maria da Graça Forjaz)*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Morosini, M., Santos, C., & Bertinatti, N. (s.d.). A qualidade da Educação Superior e internacionalização a perspectiva dos países da língua portuguesa.
- Motta-Roth, D. (2006). *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Obtido de http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/.
- Mudzielwana, N. & Maphosa, c. (2013). The influence of context in the south African higher education system: a social realist critique. *J Sociology Soc Anth*, 47/3, pp. 175-181.
- Noa, F. (2012). Para uma dimensão transnacional do Ensino Superior em Moçambique. Em A. B. Costa, & M. L. Faria, *Formação Superior e Desenvolvimento* (pp. 63-86). Coimbra: Almadina.
- Noa, F. (s.d.). Ensino Superior em Moçambique. pp. 225-238.
- Nóvoa, A. (200). Tempos de escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digreções sobre um programa de investigação. Em N. António, & S. Jurgén, *A difusão mundial da escola* (pp. 121-142). Lisboa: Educa e Autores.
- Nóvoa, A. (2009). Educação comparada: possibilidades e limites. Em D. B. Sousa, & S. A. Martins, *Educação Comparada* (pp. 23-62). São Paulo: Xamã.
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2005). *Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation*. Lisboa: Educa e Autores.
- Nóvoa, A., Carvalho, L., Correia, A., Madeira, A., & Ó, J. (2003). *Educational Knowledge and ITS Circulation: historical and comparative a approaches of portuguese-speaking countries*. Lisboa: Educa e Autores.
- Oliveira, W. (2001). Leopold Sedar Senghor e a negritude. *Afro-Ásia*, 25-26, (pp. 409-419).
- Ouana, G., Lutemiah, A., & Langa, P. (s.d.). *Academic Incentives for Knowledge Production in África: Case Studies of Mozambique and Kenya*.
- Passades, D. M., & Zeca, S. (2012). Universidade Pedagógica de Moçambique de volta à academia: evidências da UP-Delegação de Quelimane. *2ª Conferência da FORGES*. Macau.
- Paulo, J. C. (2000). Da "educação colonial portuguesa" ao ensino no Ultramar. Em F. Bethencourt, & K. Chaudhuri, *História da Expansão Portuguesa; o último império e recentramento (1930-1998)* (Vol. Vol.5). Navarra: Temas e Debates.
- Pinheiro, R., Langa, P. & Pausits. (2015). A One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*.
- Preti, O., & Barbieri, M. (2013). Expansão da educação superior a distância em Moçambique”: perfis, expectativas e percepções dos estudantes de um programa de cooperação internacional. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, 12.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências*. Lisboa: Gradiva.

- Ramirez, F. O. (24 de julho de 2012). The world society perspective: concepts, assumptions, and strategies. *Comparative Education*, pp. 423-439.
- Ramirez, F., & Boli, J. (January de 1987). The political construction of mass schooling: European origins an worldwide institutionalization. *Sociolgy of Education*, 60, pp. 2-17.
- Ramos, R. (s.d.). *Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo*. Obtido de analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223032571Q0nUJ7ty8Sg03SR3.pdf.
- Ribeiro, J. (2012). Sequência argumentativa e as categorias de argumentos no texto escolar nos níveis de ensino fundamental e médio. *Tese de Doutorado*. Curitiba. Obtido de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/28949/R%20-%20T%20-%20JOSELIA%20RIBEIRO.pdf?sequence=1>.
- Rosário, L. (2012). *Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique: Desafios para Moçambique*. Obtido de http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2012/IESE_Des2012_4.UnMoc.pdf.
- Saúte, A. R. (2004). *Escola de Habilitação de Professores Indígenas "José Cabral", Manhiça-Alvor: (1926-1974)*. Maputo: Promédia.
- Schriewer, J. & Martinez, C. (2003). *Word-Level ideology or nation-specific system-reflection: reference horizons in educational discourse*. Lisboa: Educa e Autores.
- Schriewer, J. (2001). *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa: Educa.
- Schriewer, J. (2009). Aceitando os desafios da complexidade: metodologia de educação comparada em transição. Em D. B. Sousa, & S. A. Martins, *Educação Comparada* (pp. 63-104). São Paulo: Xamã.
- Schriewer, J. (s.d.). *Formación del discurso en la educación comparada*. Ediciones Pomares.
- Silva, G. (2007). *Educação e Género em Moçambique*. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Silva, S., & Pinto, M. (2003). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taimo, J. U. (2010). Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão. *Tese de Doutorado*. São Paulo: PIRACICABA.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). *A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal*. Obtido de <http://www.rioei.org/rie48a03.htm>.
- Tettey, W. (2010). *Deficits in academic staff capacity at african universities*. Canada: Copyright © Partnership for Higher Education in Africa.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UEM Gabinete de Planificação – Estatísticas de 2010 / UEM Planning Office -2010 Statistics. (2010). *Estatística*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

- UNESCO; UNICEF. (2013). *Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015. The world we Want.*
- Valles, S. M. (1999). *Técnicas qualitativas de investigação social: refletion metodológica e prática profissional.* Madrid: EDITORIAL SÍNTESIS.
- Velloso, A., & Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparadas: Vol.I conceptos básicos .* Barcelona: PPU.
- UNESCO, (2010). *World data on education Données mondiales de l'éducation datos mundiales de educación.* UNESCO-IBE.
- Yizengaw, T. (Abril de 2008). *Challenges of Higher Education in Africa and Lessons of Experience for the Africa - U.S. Higher Education Collaboration Initiative.* Washington: NASULGC.

ANEXOS

-

APÊNDICE

Com este questionário pretende-se estudar as concepções teóricas e metodológicas de ensino de textos no e analisar a compreensão do texto/discurso como um objecto semiótico social. O questionário enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Nova de Lisboa para fins de produção da dissertação.

Por favor, responda com sinceridade as perguntas que lhe são colocadas.

Área das Humanidades

1. Idade _____

2. Sexo _____

3. Faculdade

☐

Letras e Ciências Sociais

☐

Educação

4. Classifica o nível de compreensão e produção escrita pelos estudantes do Ensino Superior da UEM

☐

Não satisfatório

☐

Satisfatório

☐

Bom

☐

Muito bom

5. Quais são os níveis que precisam de ser melhorados

☐

Conhecimento gramatical

☐

Compreensão textual

☐

Coesão textual

☐

Coerência textual

☐

Todos os níveis

Justifica _____

6. Qual é a diferença entre um texto e um discurso?

Resposta _____

7. Qual é a diferença entre o discurso político e o texto argumentativo?

Resposta _____

8. Atento aos textos abaixo apresentados.



Texto -1



Texto -2



Texto-3

a) Como é que classificaria cada um destes textos?

- Texto -1 _____
- Texto -2 _____
- Texto-3 _____

b) Qual é o texto que se interpreta com mais facilidade?

☐ Texto -1

☐ Texto -2

☐ Texto-3

Justifica _____

c) Que informações te permitem interpretar cada um dos textos?

Obrigado pela colaboração!

Descrição dos dados

Faculdade de Educação	Faculdade de Letras e Ciências Sociais
<p>Quais são os níveis que precisam ser melhorados? A. Conhecimento gramatical, B. Compreensão textual, C. Coesão Textual, D. Coerência textual e E. Todos os Níveis</p> <p>E. Todos os Níveis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os níveis precisam de ser melhorados porque complementam e são importantes para a produção de textos. 3 2. Existe uma dificuldade de compreensão de textos e devido a falta de conhecimentos da gramática. 3. Porque há dificuldade em todos os níveis seja gramatical ou textual 4. Porque muitos estudantes têm problemas de produzir e compreender textos por falta de conhecimento gramaticais e textuais. 5. Porque cada estudante têm as suas dificuldades 6. Porque os estudantes do ES produzem textos que não respeitam os elementos acima destacados 7. Porque os estudantes possuem lacunas em quase todos os níveis.6 8. Atualmente os estudantes têm-se dedicado pouco nos estudos 9. Os estudantes ainda não atingiram níveis satisfatório precisam de mais preparação -3 10. Uma das causas da fraca produção textual deriva do uso abusivo das redes sociais 11. Todos os estudantes precisam de se munir de conhecimentos em todos os sentidos para melhor entender a mensagem textual que se pretende transmitir. 12. Esse problema deriva da má qualidade de ensino, portanto todos os níveis precisam de ser melhorados <p>B. Compreensão textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Devido a má preparação dos estudantes 2. Há falta de domínio de código textual dificuldades de compreensão textual por falta desse domínio. 	<p>Quais são os níveis que precisam ser melhorados? A. Conhecimento gramatical, B. Compreensão textual, C. Coesão Textual, D. Coerência textual e E. Todos os Níveis</p> <p>E. Todos os Níveis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Porque ainda prevalecem dificuldades nos alunos em todas áreas da linguagem que precisam de ser lapidadas 6 2. Ainda é pobre o conhecimento sobre estas matérias, por isso todos os estudantes precisam de se dedicar ao estudo da compreensão da gramática 3. Existe uma complementaridade nestes níveis dai que é necessário o seu melhoramento para superar as dificuldades da compreensão escrita.2 4. Porque existem muitos estudantes com problemas oriundos das classes anteriores- Má escrita, compreensão 5. Todos os estudantes precisam de se munir de conhecimentos em todos os sentidos para melhor entender a mensagem textual que se pretende transmitir.2 6. Porque ainda prevalecem dificuldades nos alunos em todas áreas da linguagem que deriva das classes anteriores. 7. Porque há dificuldade em todos os níveis seja gramatical ou textual 8. Um estudante do Ensino Superior precisa de conhecimentos sólidos 9. Ma preparação e baixa qualidade de ensino <p>D. Coerência textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Por que é fácil ter o conhecimento gramatical, mas a coerência textual ainda não é satisfatória. Pois não há ainda domínio na recolha

<p>A. Conhecimento Gramatical</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos precisam de ter conhecimento gramatical- 2 2. Porque todos precisam de conhecimento gramatical para se comunicar aonde for preciso 3. Porque com o conhecimento gramatical podemos melhorar a escrita e ter uma boa interpretação de texto, tendo em conta que a gramática é a mãe da língua. 	<p>de informações e na listagem de ideias fundamentais no processo de produção de textos</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Há falta de dedicação na leitura de textos <p>C. Coesão Textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. São poucos os estudantes do ES que compreende a questão de coesão textual <p>B. Compreensão textual</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Porque os estudantes encontram muitas dificuldades de compreensão de textos, daí que o empenho em produzir respostas satisfatórias é sempre negativa 14. Há falta de domínio do código escrito, que deriva da falta de cultura de leitura. 15. Existe muitos problemas de compreensão de textos e de reprodução da informação lida 16. O estudante lê o texto e não consegue reter o essencial <p>A. Conhecimento Gramatical</p> <ol style="list-style-type: none"> 17. Porque com o conhecimento gramatical podemos melhorar a escrita e ter uma boa interpretação de texto 18. O conhecimento gramática é importante para melhorar o aproveitamento académico do aluno 19. Com o conhecimento gramatical o estudante pode progredir em todos os níveis 3 20. A gramática é muito complexa, precisa de ser muito bem estudada. 21. Fraca preparação do estuante no ensino Secundário 22. A falta de conhecimento gramatical prejudica o desempenho da escrita.2
---	---

Qual é a diferença entre um texto e discurso?

1. O texto segue regras gramaticais da linguagem (escrita, construção frásica,) e é sempre escrito, o discurso pode ser oral e escrito, mas visa convencer o público (nem sempre obedece as regras da linguagem).**4**
2. O texto obedece as regras da linguagem, o discurso é de livre expressão.
3. O texto é escrito e o discurso é oral
4. O texto é uma sequência autónoma de enunciados, ou seja, aquilo que se vê, lê-se é materializado e o discurso é um texto que não dura para todos nós é algo que fazemos somente na hora.**2**
5. O texto é escrito e o discurso pode ser oral ou escrito, mas é feito para apresentar no público.**4**
6. Um texto é extremamente rigoroso na sua estrutura, na formação dos parágrafos e o discurso é uma forma de relatar ou debater um determinado assunto.
7. O texto tem sempre um autor e possui uma vida vitalícia quando é bem conservado e o discurso é oral com o tempo de vida efêmera, pois é feito sem nenhum registo e com um tempo limite.
8. O texto requer uma planificação e exige maior rigorosidade, discurso não precisa de ser planificado, e também não é tao rigoroso na escrita. **3**
9. O texto é aplicado para a leitura, interpretação e busca de conhecimentos por parte do leitor e o discurso é típico para eventos de várias naturezas e serve para dar a conhecer algo.
10. Discurso revela posicionamento da parte de quem escreve o texto, é a materialização do discurso, aquilo que se vê e se lê.
11. Texto é uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos de extensão variável, Discurso é toda a situação que envolve a comunicação dentro de um determinado contexto e diz respeito a quem fala.
12. O texto é elaborado para questões didático-científico e engloba vários temas 'diversificados para cada área de conhecimento, um discurso é para uma determinada ocasião ou cerimónia.
13. O texto é um conjunto de palavras e frases que permitem a interpretação e transmitem uma mensagem, o discurso é um conjunto de palavras de um certo grupo que temos ouvintes e a pessoa que discursa lê a informação que serve para aquele momento.**2**
14. O texto é mantido por longo tempo e o seu uso tem sido para trazer conhecimentos, o discurso carece de personagens nele que discutem oralmente.

Qual é a diferença entre um texto e discurso?

1. Um texto é escrito e é lido e um discurso é produzido oralmente (um discurso um indivíduo precisa de se preparar- Um texto é relato de várias situações escritas- discurso debate entre pessoas), (O discurso tem um objetivo persuasivo) **12**
2. Um texto é uma série de palavras expressas num documento que visam transmitir informação e um discurso é algo que envolve a comunicação dependendo do contexto
3. Um texto obedece regras para a sua elaboração, enquanto um discurso nem sempre precisa de regras.
4. Um texto é um conjunto de frases com um sentido lógico. E um discurso é um registo da fala de um personagem e não obedece a estrutura de um texto.**4**
5. No discurso há possibilidade de retificar os erros e no texto escrito é difícil.**2**
6. Não há diferença porque todos visam enunciação de uma informação seja oral ou escrita. (Quem discursa produz texto e vice-versa) **2**
7. Ambos são textos, mas enquanto 1 abrange todas as áreas de conhecimento humano, o discurso é limitado para um determinado assunto e num contexto específico. Ex. o discurso político, religioso, palestras, etc.
8. Texto é um determinado assunto criado pelo autor de uma forma escrita, enquanto o discurso é escrito mas partindo do seu íntimo ou descrevendo uma determinada ocorrência.
9. O discurso é um facto para qual pretende-se abordar algo específico, enquanto textos são vários escritos que nos levam a analisar.
10. Texto é um conjunto de informações escritas importantes que podemos obter assim que necessitamos, discurso é oral e momentâneo.
11. Texto é uma ilustração sensível do discurso, isto é, o texto lê-se, ouve-se, são um conjunto de frases e palavras escritas.~
12. No texto a linguagem é corrente e podem ser classificados de várias formas, o discurso é oral, por exemplo no começo o de um evento.
13. O texto tem um objetivo coerente e apresenta uma revisão linguística, o discurso tem muitas manobras erros lexicais, semânticos e tem a intenção de convencer.**2**
14. Um texto é todo o trabalho escrito que respeita as regras de texto e todos os níveis gramaticais (introdução, desenvolvimento e conclusão), enquanto o discurso é tudo aquilo que expressa-se oralmente, pode ou não seguir uma lógica, começando, por exemplo, do fim até ao princípio.**2**
15. O Texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitam interpretação, visto que transmitem uma mensagem, discurso é um conjunto de

<p>15. O texto é uma prosa com o intuito de dar a conhecer um certo fenómeno, o -----discurso tem tendências de persuadir o leitor.</p> <p>16. O texto é uma informação precisa que pode servir num período longo (para as gerações vindouras) o discurso é uma informação de um período de tempo curto.</p> <p>17. Num texto as palavras aparecem organizadas, ou seja, a produção textual é planificada, no discurso as palavras saem com maior fluência e há mais manobras de correção.</p>	<p>ideias organizadas por meio da linguagem de forma a incluir o raciocínio ou sentimentos do ouvinte.</p> <p>16. O texto pode abordar vários assuntos mediante a escolha do autor. Embora o discurso também corresponda a um texto este tem de ser coerente de forma a transmitir com clareza o que se pretende. Este tem de ser convincente de forma a deixar credibilidade.</p>
<p>Qual é a diferença entre o discurso político e o texto argumentativo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não existe diferença, porque o discurso político é um texto persuasivo, traduz vários valores sociais, políticos e o texto argumentativo é complemento o outro. 2. O discurso político tem a finalidade de persuadir o ouvinte ou convencê-lo para os seus interesses. O texto argumentativo tem a finalidade de argumentar uma tese. 3. O discurso político avalia e o texto argumentativo é persuasivo 4. O discurso político tem em vista promover os seus ideais ligados á política e o texto argumentativo tem em vista a persuasão, levar as pessoas a acreditar com uma ideia. 5. O discurso político as vezes não trata a verdade, enquanto o argumentativo sim. 6. O discurso político deve focalizar-se ou defender-se de acordo com o assunto, o destaque do texto argumentativo é conhecer os pontos de vista de acordo com o 	<p>Qual é a diferença entre o discurso político e o texto argumentativo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Não existe diferença, pois ambos defendem uma ideia, opinião ou ponto de vista procurando fazer com que o leitor aceite. 7 2. O discurso político é aquele que é feito ao nível político, usando palavras que tem a ver com o povo. Texto argumentativo é baseado em argumentos que sustentam uma determinada ideia. 3. O discurso político é usado para persuadir as pessoas a aliarem as ideias sesse políticas, texto argumentativo justifica, argumenta a ideia apresentada. 4. O discurso político é argumentativo e tem a finalidade de persuadir eleitor através do discurso, o texto argumentativo convence. 5. O discurso político apresenta informações partilhadas na sociedade, texto argumentativo é aquele que consiste em desenvolver dados e informações de um trabalho

<p>assunto em destaque e o texto argumentativo da a conhecer os pontos de vista de acordo com o assunto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. O texto argumentativo tem a finalidade de explicar detalhadamente o leitor sobre o conteúdo textual, enquanto o discurso político é oral e também visa explicar ao público algo feito ou ainda por fazer. 8. Um discurso político é uma explanação de ideias que por sua vez merecem uma apresentação e sua aprovação ou não, enquanto o texto argumentativo exige uma planificação e argumentação em forma de debate. 9. O discurso político visa convencer, enquanto o argumentativo deve ser escrito 10. O discurso político é feito no sentido de explicar, fazer campanhas em comissões para dar o seu contributo na área política, o texto argumentativo serve para expor uma ideia, explicando. 11. O discurso político é um texto argumentativo com uma característica específica, o texto argumentativo é aquele que o autor faz debate sobre algum tema. 12. O discurso político é um texto espontâneo, e o argumentativo é preparado 13. O discurso político é arte de convencer pela palavra, e o texto argumentativo defende um ponto de vista ou o questionamento de uma determinada realidade. 14. O discurso politico é feito com a finalidade de ganhar confiança por parte dos eleitores, enquanto que o argumentativo apresenta fatos, expõe pensamentos, ideias, reflexões, atitudes críticas. 15. O texto argumentativo apresenta fatos, exprime pensamentos ideias, atitudes raciocínios baseados numa dada opinião. E o discurso político é um texto argumentativo, persuasivo que procura relatar os interesses da comunidade. 16. O discurso político é um conjunto de palavras que alguém pode expressar com o objetivo de convencer o seu ouvinte, enquanto eu o argumentativo passa por expressar ideias. 17. Não há diferença, pois os dois procuram defender uma ideia, usando as mesmas bases de produção textual. 18. Um discurso político envolve muita gente, Um texto argumentativo deixa parecer dentro de um texto explicativo 19. O discurso político prioriza a persuasão de indivíduos a crer, convencendo com ideias pouco compreensíveis, e o argumentativo, argumenta acerca de um determinado acontecimento. 20. O discurso politico é direcionado para um publico restrito sempre tende a defender assuntos de estado, enquanto que o argumentativo expõe vária assuntos da sociedade 21. O discurso político é um conjunto de ideias que uma determinada pessoa usa para persuadir a sociedade 	<ol style="list-style-type: none"> 6. O discurso tem o objetivo de persuadir o ouvinte naquilo que são as atenções do político, o texto argumentativo apresenta uma tese, dados e observações que podem ser uteis para convencer o leitor da sua validade. 7. No discurso político defende-se ideias usando a política, enquanto no segundo justifica-se uma opinião acerca de um tema. 8. Discurso político visa convencer o sei eleitorado do que esta a falar ou das promessas que faz e que na verdade puco cumpri, Um discurso argumentativo visa convencer a sua tese ao ouvinte ou ao leitor.³ 9. O discurso político aborda apenas assuntos políticos, o discurso argumentativo trata de um assunto, explica em todas as vertentes, argumentando de todas as formas possíveis 10. O texto político visa persuadir e o argumentativo sustenta o que foi argumentado 11. Muitas vezes o discurso político é escrito e recitado e pouco se argumenta a cerca do mesmo, já o texto argumentativo exige de certa forma que o indivíduo argumente em torno do mesmo. 12. Um discurso político visa alcançar um número maior de seguidores (simpatizantes), o texto argumentativo tem em vista dar um ponto de vista. 13. O discurso politico tem uma linguagem política (complexa), o argumentativo possui uma linguagem muito simples.² 14. O discurso político é um meio de expor problema, oferecer sugestões, texto argumentativo é um texto que argumenta os factos de forma textual. 15. O discurso político é feito por dirigentes do país, pelo governo e o texto argumentativo tem a função de comentar o texto. 16. O discurso político é retórico, com a finalidade de persuadir ou convencer algo ao povo, o texto argumentativo é comentário que pode ser crítico negativo ou positivo. 17. O discurso político tem a função de conquistar, defender, criticar assuntos de um determinado partido ou de uma sociedade enquanto o texto argumentativo descreve dados e argumenta. 18. O discurso políticos trás dados argumentativos relacionados com a política, o texto argumentativo visa convencer com argumentos relacionados com assuntos gerais. 19. O discurso político tem a função de convencer, conquistar e eludir mais eleitores para um determinado partido, o texto argumentativo tem como foco um determinado assunto para argumentar.³ 20. O texto político é de interesse pessoal e argumentativo visa refutar ou provar alguma afirmação. 21. O discurso político tem como objetivo persuadir o seu interlocutor a aderir a sua posição, o argumentativo ocupa-se da refutação e argumentação de uma posição.
--	---

<p>22. O discurso político é mais para fazer crer a confiança ao seu público o argumentativo relata o que foi sucedido</p> <p>23. O discurso político é aquele em que o político tente convencer e ganhar confiança da população, enquanto o argumentativo o autor expõe opiniões e argumentos, defende a sua tese e convence o leitor</p>	<p>22. As palavras apresentadas por um político podem ser verdadeiras ou falsas, o texto argumentativo é aquele que nos remete para um determinado acontecimento.</p> <p>23. O discurso político tem a intensão de persuadir o leitor através da linguagem, o texto argumentativo é um raciocínio destinado a provar ou refutar uma afirmação.</p>
<p>Como classificaria cada um dos textos?</p> <p>1. Cartaz, publicitário 14, XXxx, informativo 2, Apelativo, narrativo, cartaz, argumentativo-expositivo, Histórico 3</p> <p>2. Publicitário 19, XXxxx, informativo 2, cartão do banco 2</p> <p>3. Publicitário 16, XXXXx, publicitário, cartaz, garrafa de álcool 2, informativo</p>	<p>Como classificaria cada um dos textos?</p> <p>1. Ex 8, celebrar período, Infor, livro, disco, homenagem aos ancestrais 2, Mcel, publ 12, infor, prop, XX XX</p> <p>2. Ex 8,-, publ 11, cartão de Banco 5, Oportunidade 2, XX, Desenho X</p> <p>3. EX 8, publ 3, publ 10, garrafa de vinho 2, Arg, XXX, infor, x, marca de vinho, desenho, X,</p>
<p>Texto-1</p> <p>1. Porque é mais fácil de entender o seu código 2.</p> <p>2. Porque a mensagem é clara e direta</p> <p>3. Porque no texto 1 estão bem expressas as ideias e é fácil perceber o conteúdo transmitido pelo mesmo e pelo facto de apresentar a imagem de um herói.</p> <p>4. Um sorriso pelo dia dos heróis está frase é clara e com esta mensagem o leitor se sente agradado e a imagem é bastante atrativa, pelo facto de ser um herói.</p> <p>5. Porque apela-nos a sorrir no dia dos heróis, respeitando o sorriso de um herói.</p> <p>6. Porque apresenta imagens da história de Moçambique eu nos permite refletir sobre a imagem de Eduardo Mondlane 2. (e um sorriso)</p> <p>7. É uma publicidade de homenagem do dia dos heróis moçambicanos</p> <p>8. Porque a imagem é explícita</p> <p>9. Apresenta uma ilustração que condiz com a mensagem.</p> <p>10. Apresenta de uma forma resumida a comemoração do dia dos heróis à nível nacional, pelo facto de apresentar uma linguagem clara e imagem de um herói nacional muito conhecido em Moçambique pela maioria da população</p> <p>11.</p> <p>Texto-2</p> <p>1. Porque trata-se de um banco, ou seja, é algo que nos complementa, porque</p>	<p>Texto-1</p> <p>1. O texto um, porque mesmo escrito ou oral é de conhecimento global</p> <p>2. Porque temos um sorriso e um herói nacional a representar esse sorriso. 2</p> <p>3. Existe uma relação entre a imagem apresentada e o próprio texto</p> <p>4. Porque a informação é clara e direta</p> <p>5. Apresenta uma imagem da luta de libertação nacional</p> <p>6. A imagem retrata uma figura que fundou a Frelimo (representa o dia dos heróis nacionais) 2</p> <p>7. Mostra um homem sorrido (representa a felicidade)</p> <p>8. É uma forma de consolidação e partilha de mensagem que diz respeito ao dia dos heróis.</p> <p>9. Porque reúne todas as características de uma publicidade, slogan, expressividade, alegria, etc.</p> <p>10. Porque há uma relação entre a mensagem e a imagem. 2</p> <p>Texto-2</p> <p>1. Logo a primeira impressão consegue-se notar que se trata de um cartão de banco BCI. (mesmo que não saiba ler) 9</p> <p>2. O seu objetivo é de persuadir as pessoas a usar esses serviços</p> <p>3. O seu <i>slogan</i> é mais visível e é de fácil interpretação 3</p> <p>4. Porque visa compreender à todas as camadas sociais, é mais abrangente compreensível informa e é claro</p>

<p>usamos quase sempre.</p> <ol style="list-style-type: none"> Porque trata-se de um banco 2, Publicitam o seu produto, ilustrando o que oferecem ao público. Porque apresenta letras bem legíveis e interessantes, porque se trata de valores monetários. Porque mostra um serviço do BCI criado para os utentes poderem usufruir 2. Porque é fácil saber que é cartão de banco Porque é mais explícito noa seus detalhes. O texto 2 é mis fácil de interpretar porque faz referência do uso do cartão visa do BCI, que possui chip, sendo muito importante Indica a sua função Qualquer um pode interpretar <p>Texto 3</p> <ol style="list-style-type: none"> Porque é explícito 	<ol style="list-style-type: none"> X Trata de serviços bancários e financiamento O texto 2 é mais objetivo 2 O texto e é mais fácil, porque é objetivo nos seu detalhes, tipologia, nome do banco etc. Porque tem o <i>slogan</i> lobolo, isso indica-nos que é um cartão que os jovens podem utilizar para a poupança Lobolo Porque o Banco BCI faz compreender ao utente a importância do cartão. <p>Texto 3</p> <ol style="list-style-type: none"> Porque nota-se que se trata de um produto
<p>Que informações nos permitem interpretar cada um dos textos?</p> <ol style="list-style-type: none"> Todos os textos são publicitários, pois tentam persuadir o leitor. O texto 1 aborda acerca do dia dos heróis nacionais, o texto2 apresenta um cartão de credito, com escritas e número de referencias “cartão lobolo” que não está clara a sua referencia, e 3º retrata uma garrafa de álcool O texto 1 trata-se de um cartaz que a operadora móvel MCL está a promover, o 2º é uma publicidade de cartão do banco BCI, o 3º é marca de uma bebida alcoólica Estes textos permitem-nos dar informações sobre a importância dos nossos heróis, valorizando-os como também permitem saber que o uso dos cartões visa BCI, qu agora possui chip facilita muito a vida dos cidadãos e outro faz a referencia sobre o álcool, Dá-nos entender a importância do dia dos heróis, o 2º permite-nos saber dos seus serviços. Ficamos a saber o tipo de cartão e para que finalidade, 3º informa-nos que existe um novo tipo de bebida alcoólica. O texto nos permite entender que faz uma felicitação do dia dos heróis e que se trata de uma data de uma data comemorativa e que todos nós devemos estar muito feliz, da pra entender também que se trata de uma manifestação levado a cabo pelo mal. No segundo texto se trata de uma publicidade do banco comercial do BCI, que tem em vista a angariação de mais utilizadores do aquele recinto bancário. O último texto também faz uma publicidade de uma marca que teve o seu lançamento no ano letivo de 2005 tendo em vista o aumento do número dos consumidores, e se tornar cada vez mais popular. 	<p>Que informações nos permitem interpretar cada um dos textos?</p> <ol style="list-style-type: none"> No primeiro texto a publicidade dá-nos a ênfase sobre o dia dos heróis moçambicanos, onde a mcel é patrocinador dessa propaganda. No 2º dá-nos a conhecer a importância de ter uma conta bancária, onde há maior facilidade de guardar as nossas poupanças. No 3º texto é uma propaganda de cerveja, pode ser de uma nova lata ou garrafa de cerveja. o BCI e a sua cor. E temos vários números que dão conta de se trata do texto 1 o que Chama atenção é a imagem do presidente e o logotipo da MCL que logo nos sugere as cores o amarelo e o verde e o título. O texto 2 O que chama atenção é a logotipo de um cartão de banco e temos como título lobolo. O texto 3 temos uma garrafa com o título periquita com o símbolo e com números “2005”nque nos sugerem o ano em que essa mesma bebida foi feita. Esta garrafa trata-se de álcool. O texto 1 é fácil de interpretar pela sua relação com a linguagem. O 1º dá-nos a entender a ocasião da passagem do dia dos heróis e das taxas de chamada grátis, o segundo revela que ao abrir uma conta BCI terá a vantagem de poupar e poder lobolar. O terceiro revela que ao consumir a bebida teremos uma sensação prazerosa comparada com o prazer sexual. 1º Diz-nos que ao usar os serviços da MCEL teremos o prazer de sorrir, o 2º e o 3º não comunicam nada, pois são simples imagens.3 O primeiro é uma publicidade da Mcl (empresa de telefonia móvel) com a imagem de um herói, o segundo é de um banco BCI O primeiro é imagem de libertação e luta, o segundo é de carácter necessário na vida de cada cidadão, pois em casos de emergência/aflição, será importante para

<p>7. O texto 1, nos dá a entender o quão devemos respeitar o dia dos heróis e participar nas festividades, porque fizeram muito por nós , o texto 2 nos dá a entender que a instituição está a fazer chegar a sociedade uma imagem sobre os serviços prestados e o texto 3, nos dá a conhecer acerca da qualidade dos produtos que são produzidos pela fábrica e a sua validade,</p> <p>8. As informações que me permitem interpretar o texto são as frases motivacionais que vem citadas e a própria imagem que vem e o código.</p> <p>9. O primeiro texto permite-me interpretar que o dia dos heróis é um dia de felicidade e harmonia para todos, e o segundo texto informa-nos que o BCI tem o cartão lobolo e o terceiro dá-nos a entender a existência de uma nova bebida da marca periquita.</p> <p>10. No texto 1 é temos a imagem de Eduardo Mondlane, no texto2 temos a publicidade de BCI, e sobre a poupança, e no texto 3 temos uma publicidade de uma garrafa de vinho que contem um estimulante para distrair no momento de laser.</p> <p>11. No 1 texto permite-me perceber que a MCL é uma rede de telefonia móvel, que pretende homenagear o Eduardo Mondlane, pela passagem da sua morte, no segundo percebe-se que o banco BCI criou um cartão para jovens, todo o cidadão que pretende guardar dinheiro para fins específicos. O terceiro, apenas vejo uma garrafa de álcool.</p> <p>12. O primeiro dá-nos mos motivos para ver que estar na MCL é usufruir dos produtos da MCL, o segundo é uma publicidade bancária que me permite levantar dinheiro onde quer que seja e esteja, temos que aderir ao BCI porque já nos dá um outro cartão lobolo, o 3º ilustra uma garrafa de um produto que está a ser comercializado, temos que aderir o produto porque é de alta qualidade.</p> <p>13. O primeiro texto retrata sobre o dia dos heróis, mas também é uma publicidade da mcl, o segundo é uma publicidade sobre novos cartões e o 3º é vinho.</p> <p>14. Transmite-nos uma satisfação inerente a comemoração do si dos heróis, 2º transmite-nos uma certa informação em termos de planificação ao lobolo, e o 3º traz-nos uma publicidade comercial de uma marca de bebida.</p> <p>15. O texto 1 apresenta um sorriso pelo dia dos heróis acompanhado pela imagem dum herói sorrindo e o logotipo da empresa de telefonia móvel, o 2º tipo de cartão de uma instituição bancária e o nome de um novo tipo de serviço oferecido, 3º é um bebida alcoólica.</p> <p>16. A clareza, comissão, interesse proximidade, persuasão. Estes apresentam uma semelhança. O primeiro fala-nos de uma rede móvel e apresenta os mesmos</p>	<p>realizar as necessidades, o 3º trata de álcool que influencia negativamente a camada juvenil.</p> <p>8. O primeiro texto associa o slogan MCL com a imagem de um herói nacional e um feriado nacional (e um sorriso do dia dos heróis), O segundo, no segundo temos um slogan de uma agência bancária (BCI) um cartão que vem com os dados de um cliente, sua validade e número de cartão, o texto 3 remete-nos à várias interpretações, ou seja, leituras , porque é visível somente o nome onde deixa-me na dúvida se é marca de um sumo ou de uma bebida alcoólica, o ano de fabrico também muito invisível.</p> <p>9. No primeiro temos a informação de uma exposição de uma marca de uma rede telefónica móvel e expor uma imagem de um dos heróis moçambicanos (Eduardo Mondlane), no segundo temos a aplicação de um cartão de lobolo que nos mostra algumas informações a respeito do mesmo. Explica onde fica o n. de cartão, chipe, validade do cartão, O 3º publica um produto novo para quo mesmo tenha aderência , nesse caso a bebida ainda não era conhecida.</p> <p>10. A imagem associa-se a ocasião de passagem do dia dos heróis moçambicanos, o segundo a imagem é de cartão de banco e uma publicidade que tem como objetivo de convencer o público a aderir os serviços do BCI, no texto 3 a imagem remete-nos à várias interpretações, é uma garrafa de bebida alcoólica publicitada.</p> <p>11. A imagem associa-se a ocasião de passagem do dia dos heróis moçambicanos, o segundo a imagem é de cartão de banco e uma publicidade que tem como objetivo de convencer o público a abrir uma conta poupança, no texto 3 é propaganda de uma marca de cerveja.</p> <p>12. Os textos em análise possibilitam-nos interpretações do nível social, cultural.</p> <p>13. A imagem que nos é apresentada já nos transmite uma informação, do exemplo de Eduardo Mondlane, como um Moçambicano tendo conhecimentos do papel deste processo da luta de libertação nacional e se certamente sobre ele a mensagem de consolidação para com a nação, 2º temos a imagem de cartão de Banco e já nos suscita a ideia de economia e finanças e por último a imagem de uma garrafa que é de interesse comercial.</p> <p>14. O primeiro é alusivo ao dia dos heróis, o segundo trata-se de um cartão do baco e o terceiro marca de bebida alcoólica.</p> <p>15. O primeiro texto trata-se de uma publicidade da MCL, com logotipo, e uma foto onde aparece representada a imagem de um dos heróis de luta de libertação nacional, Eduardo Mondlane, o 2º texto trata-se de um cartão de serviços do banco comercial (BCI) que estão a proporcionar aos jovens poupança para realizar o casamento tradicional (lobolo), O terceiro texto tem a ver com uma ilustração de uma imagem de uma bebida alcoólica (uma propaganda)</p>
--	--

<p>critérios e o segundo que fala-nos dos cartões interbancários e do 3º que nos apresenta uma bebida alcoólica.</p> <p>17. No texto 1 , a informação que nos permite interpretar o texto é a imagem do Eduardo Mondlane e o texto escrito no cartaz “Um herói pelo dia dos heróis. “No texto2, a informação que nos permite interpretar o texto é o símbolo do BCI e o texto que aparece no cartão que diz cartão lobolo, no 3º texto temos uma garrafa de álcool.</p> <p>18. A Mcl está a fazer uma campanha para o dia dos heróis, no 2º temos cartão de banco</p> <p>19. Todos os textos são publicitários e tentam persuadir o leitor e convencê-lo a usar ou adquirir os produtos publicitados.</p>	<p>16. O primeiro texto é expositivo, está a expor serviços ao seu público através da publicidade, o segundo é explicativo o BCI mostra aos seus utentes a construção do cartão, que dados trás e quais são os procedimentos no caso, ou seja, a posição ideal para o seu uso.</p> <p>17. No dia dos heróis Moçambicanos a MCL aproveitou-se disso para publicitar os seus serviços, No texto 2 criou um novo cartão de lobolo senso este serviço com o fim de dar oportunidade aos “jovens” ou pessoas no geral com sonho de realizar casamento, o texto 3 é uma publicidade ou nova marca de bebida.</p> <p>18. O texto 1 é expositivo, dado que informa o dia-a-dia dos heróis moçambicanos, o texto 2 é explicativo, cada conteúdo concorrente ao cartão, e o texto 2 é argumentativo trás informações sobre o nome de uma bebida alcoólica.</p> <p>19. No primeiro temos a celebração do dia dos heróis, O segundo mostra a importância de celebrar o lobolo na nossa sociedade, o 3º tem a intensão de nos fazer compreender o uso da publicidade ou propaganda de um determinado produto ou imagem.</p> <p>20. O primeiro é a imagem sorridente do Eduardo Mondlane alusivo ao dia dos heróis, o 2º é imagem de um cartão de banco com todas as características</p> <p>21. É imagem da telefonia móvel MCL, no qual faz-se a propaganda dos seus produtos pela passagem da celebração do dias dos heróis, Fazer compreender ao cliente do BCI as vantagens da aderência do cartão lobolo da mesma instituição, O 3º é a publicidade menos compreensível que só permite conhecer o nome dum determinado produto.</p> <p>22. 1º as vantagens dos produtos da MCL, 2º com o cartão BCI, podemos ter muitas vantagens de usar a qualquer momento e qualquer hora, para dentro de Moçambique, 3º mostra-nos que a bebida periquita podemos ter os melhores momentos.</p> <p>23. Mostra-nos uma imagem de celebração do dia dos heróis moçambicanos, na qual a MCI aproveitou-se dessa ocasião para publicitar os seus serviços, O BCI criou uma oportunidade para os jovens e para quem sonha em casar poder fazer uma poupança para o casamento, o texto 3 é uma publicidade de uma nova marca de bebida alcoólica</p>
---	---